

Periodicidad: cuatrimestral

ISSN: 0120-3916

Revista indexada:

Publindex, categoría B a partir del 15 de septiembre de 2017

SciELO Colombia

Incluida:

Scopus

International Bibliography of the Social Sciences, IBSS

Educational Research Abstracts, ERA

Índice de Revistas de Educación Superior e Investigación Educativa, IRESIE

Sistema Regional de Información en Línea para Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

Biblioteca Digital OEI

Ulrich Periodicals Directory

Handbook of Latinamerican Studies of Library of Congress

Citas Latinoamericanas en Ciencias Sociales y Humanidades, Clase

Redib

Redalyc

Doaj

Dialnet

Ebsco

revistas.pedagogica.edu.co

La Revista Colombiana de Educación es una publicación cuatrimestral del Centro de Investigaciones de la Universidad Pedagógica Nacional que data de 1978 y que ha pretendido ser una publicación de referencia para los estudiosos de la educación y la pedagogía. El público al que se dirige la revista contempla a los especialistas en temáticas educativas y pedagógicas, al magisterio en general y a estudiantes universitarios de pregrado y posgrado de las áreas de educación, ciencias sociales y humanidades.

La responsabilidad de las opiniones que se exponen en los artículos corresponde a sus autores.

Copyright:

Los artículos de este número se pueden utilizar, siempre y cuando se cite la fuente.

Licencia Creative Commons Atribución-No Comercial 4.0 Internacional.

Tarifa postal reducida por Resolución 2244 de septiembre de 1990 de la Administración Postal

División Gestión de Proyectos, Centro de Investigaciones

Universidad Pedagógica Nacional, DGP-CIUP

Carrera 16A N.º 79-08 piso 6, Bogotá, D. C., Colombia

(057-1) 6156537 - 6261048

rce@pedagogica.edu.co

rceupn@gmail.com

Bogotá, 2023

Bogotá - Colombia
Tercer cuatrimestre de 2023
Septiembre/diciembre

Rector

Alejandro Álvarez Gallego

Vicerrectora Académica

Yeimy Cárdenas Palermo

Vicerrectora de Gestión Universitaria

Mireya González Lara

Vicerrector Administrativo y Financiero

Fernando Méndez Díaz

Secretaria General

Gina Paola Zambrano

Editor general

Christian Hederich Martínez

Nydia Constanza Mendoza

Coordinadora editorial

Alba Lucía Bernal Cerquera

Preparación editorial

Grupo Interno de Trabajo Editorial

Coordinadora

Alba Lucía Bernal Cerquera

Editoras de revistas UPN

Laura Campo

Mariel Loaiza

Corrección de estilo

Yaneth Lizarazo

Traducción al inglés y portugués

Elkin Duván Estepa Barón

Diagramación e ilustración de carátula

Paula Andrea Cubillos Gómez



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA
NACIONAL

Educadora de educadores

Comité editorial / Científico

Nombre	Afiliación	Correo
Agueda Bittencourth	Universidade Estadual de Campinas, Campinas, Brasil	agueda@unicamp.br
Aimer Granados	Universidad Autónoma Metropolitana, México D. F. México	aimer@correo.xoc.uam.mx
Alberto Martínez Boom	Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia	almarboom@yahoo.com
Araceli de Tezanos	Investigador independiente	araceli.tezanos@gmail.com
Emilio Tenti Fanfani	Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación IIPE, Unesco, UBA Buenos Aires, Argentina	emilio@iipe-buenosaires.org.ar
Eveline Algebaile	Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil	ealgebaile@gmail.com
Gabriela Diker	Centro de Estudios Multidisciplinarios, Buenos Aires, Argentina	gdiker@fibertel.com.ar
Gabriela Ossenbach	Universidad Nacional de Educación a Distancia España	gossenbach@edu.uned.es
Germán Vargas Guillén	Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia	gevargas@pedagogica.edu.co
Gonzalo De Amézola	Centro de Estudios Socio Históricos, Argentina	gonzalodeamezola@gmail.com
Inés Dussel	Departamento de Investigaciones Educativas Ciudad de México, México	idussel@gmail.com
Jefferson Jaramillo Marín	Pontificia Universidad Javeriana Bogotá, Colombia	jefferson.jaramillo@javeriana.edu.co
Leonor Camargo Uribe	Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia	lcamargo@pedagogica.edu.co
Mariano Narodowski	Universidad Torcuato Di Tella, Buenos Aires, Argentina	mnarodowski@utdt.edu
Maria do Carmo Martins	Universidade Estadual de Campinas, Brasil	carminhapousa@gmail.com
Martha Cecilia Herrera	Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia	malaquita10@gmail.com
Olga Lucía Hoyos de los Ríos	Universidad del Norte, Barranquilla, Colombia	ohoyos@uninorte.edu.co
Pablo Pineau	Universidad de Buenos Aires, Argentina	pablopineau@gmail.com
Rene Rickenmann	Université de Genève, Suiza	rene.rickenmann@unige.ch
Santiago Estaun	Universidad Autónoma de Barcelona, España	santiago.estaun@uab.cat

Arbitraje

Alejandro Uribe Zapata
Universidad de Antioquia

Alysson Ramos Artuso
Universidade Federal do Parana

Ana Parada Gañete
Universidad de Santiago
de Compostela

Antonio Portela Pruaño
Universidad de Murcia

Apolinar Varela
Universidad de NavarraBoris
Vazquez-Calvo
Universidad de Burgos
Carlos Marinho
SPDMov

Claudia De Laurentis
Universidad Nacional de Mar
del Plata

Concepcion Ros rRs
Universidad Católica de Valencia

Daniela Gonçalves
Universidad Complutense de Madrid

Delia del Pilar Gavela García
Universidad de la Rioja

Diana Valero Errazu
Universidad de Zaragoza

Gina Viviana Morales Acosta
Universidad de Antofagasta

Gladys Contreras Sanzana
Universidad Católica de la Santísima Concepción

Glauco Gomes de Menezes
Universidade Federal do Parana

Guido García Bastán
Universidad Nacional de Córdoba

Jeisson Fabian Martin Calvo
Universidad Distrital Francisco José de Caldas

José Ignacio Rivas Flores
Universidad de Málaga

José María Fernandez Batanero
Universidad de Sevilla

José Sánchez Santamaría
Universidad de Castilla la Mancha

Karina Muñoz Vilugrón
Universidad Austral de Chile

Laura Domingo Peñafiel
Universidad de Vic

Luz Adriana Rengifo Gallego
Universidad del Cauca

María Belén Pascual Barrio
Universidad de Islas Baleares

María del Pilar Nuñez Delgado
Universidad de Granada

María Gabriela Lorenzo
Universidad de Buenos Aires

María Luisa Liñan Luque
Universidad de Málaga

María Victoria Carrera Fernández
Universidad de Vigo

Montserrat Castro Rodríguez
Universidad de Buenos Aires

Mariana Maggio
Universidad de la Coruña

Nahir Rodríguez Reina
Universidad Pedagógica Nacional

Oscar Jerez Yáñez
Universidad de Chile

Pablo César Muñoz
Universidad de Santiago
de Compostela

Pablo Cortés Gonzalez
Universidad de Málaga

Piedad Ramírez
Universidad Distrital Francisco José de Caldas

Prudencia Gutiérrez Esteban
Universidad de Extremadura

Roselina Pérez Díaz
Universidad Internacional de la Rioja

Contenido

Revista Colombiana de Educación

Tercer cuatrimestre de 2023, 89

Artículos generales

9-32

O envolvimento parental durante a pandemia covid-19: Perceções e crenças dos pais em Portugal

Ana Patrícia Almeida
Patrícia Pacheco

33-58

Valoraciones sobre cambio climático en estudiantes universitarios colombianos

Norella Cruz
Pablo Páramo

59-85

Serious Games to Enhance Education. Play, Technology and Archaeology in a Spanish museum

María José Merchán
Pilar Merchán
Emiliano Pérez

86-104

Clase grabada en la evaluación de desempeño profesional docente: satisfacción, desempeño e imprevistos

Alejandro Sepúlveda-Obreque
Andrea Minte Münzenmayer
Sebastián Peña-Troncoso
Claudio Hernández-Mosqueira

105-125

La inclusión de estudiantes indígenas y sus resultados escolares: percepción docente

Perla Meléndez-Grijalva
Celia Carrera-Hernández
Josefina Madrigal-Luna
Yolanda Isaura Lara

126-147

Iniciativas transformadoras en escuelas vulnerables: notas para la nueva gestión pública

Carla Fardella
Enrique Baleriola
Felipe Jiménez
René Valdés

148-180

Educación Financiera en la población joven: una revisión y análisis bibliométrico

Carlos Andrés Díaz-Restrepo
Oscar Hoyos
Daniel Esteban
Arismendy-Quintero
Pedro Duque

206-230

Dimensiones pedagógicas de un desarrollo potencialmente generativo en profesores rurales chilenos

Eduardo Sandoval-Obando
Sebastián Peña-Troncoso

181-205

Evaluación de temas controversiales. El caso chileno de la ocupación de la Araucanía

Daniel Llanjavil Llanjavil
Elizabeth Montanares-Vargas
Matías González-Marilicán
Gabriela Vásquez-Leyton

Dossier

231-251

Cartografía de libros ilustrados de no ficción y ojs para un Horizonte 2030

Manuel Francisco Romero-Oliva
Blanca Florido-Zarazaga
Hugo Heredia-Ponce

298-319

Entre papeles y pantallas. Lecturas no ficcionales de libros ilustrados de ficción

Rosa Tabernero Sala
María Pilar Nogués Bruno

252-274

Estrategias virtuales de promoción lectora en libros de no ficción: un estudio netnográfico

José Manuel de Amo
Sánchez-Fortún
Kevin Baldrich-Rodríguez
Juana Celia Domínguez-Oller

320-339

Prácticas de lectura de textos no ficcionales de jóvenes con discapacidad intelectual

Carolina González-Ramírez
Marcela Jarpa Azagra
Sandra Loreto Catalán-Henríquez
Vanessa del Pilar
Vega-Córdova

275-297

Lecturas no ficcionales para una formación en igualdad: visibilizar, empoderar y coeducar

Eva Álvarez-Ramos
Belén Mateos-Blanco
María del Carmen
Fernández-Tijero

340-358

Respuestas lectoras infantiles comparadas ante libros de no ficción narrativos y no narrativos

Diana Muela-Bermejo
Pilar Laborda-Casamián

359-388

Biografías literarias
gráficas como libros de no
ficción. Poesía y memoria
histórica dibujadas

José Rovira-Collado
Sebastián Miras
Francisco Antonio
Martínez-Carratalá
Eduard Baile-López

409-434

Libros ilustrados de no ficción,
alternativa al libro de texto:
¿deseo o realidad?

Ester Trigo-Ibáñez
Eva Sánchez-Arjona
Roberto Saiz-Pantoja

389-408

Análisis de webs editoriales
en biografías de mujeres para
público infantil y juvenil

Juan Senís
Montse Pena Presas
Cristina del Moral Barrigüete



O envolvimento parental durante a pandemia covid-19: Perceções e crenças dos pais em Portugal

Parental Involvement During the Covid-19 Pandemic:
Perceptions and Beliefs of Parents in Portugal

Participación parental durante la pandemia de covid-19:
percepciones y creencias de los padres en Portugal

Ana Patrícia Almeida* 

Patrícia Pacheco** 

Para citar este artículo: Almeida, A. P. y Pacheco, P. (2023). O envolvimento parental durante a pandemia covid-19: Perceções e crenças dos pais em Portugal. *Revista Colombiana de Educación*, (89), 9-32. <https://doi.org/10.17227/rce.num89-13812>



Recibido: 10/05/2021
Evaluado: 05/07/2022

pp. 9-32

N.º 87

9

* Doutoramento. Universidade Aberta – Portugal. anap.almeida@uab.pt
** Doutoramento. ISEC Lisboa. patricia.pacheco@iseclisboa.pt

Resumo

O papel dos pais na educação dos filhos é crucial para o sucesso educativo das crianças e tem benefícios para todos os intervenientes (pais, professores, profissionais, crianças). O contexto atual da pandemia covid-19 mudou a forma como os pais se envolvem e participam na escola, revelando uma diversidade de práticas. Estas são orientadas pelas perceções e crenças que os pais têm sobre a sua participação e sobre as suas competências, bem como pelas vantagens e obstáculos que atribuem ao seu envolvimento. Assim sendo, procurou-se com o estudo que aqui se apresenta: 1) Caracterizar as perceções dos pais sobre o seu envolvimento na escola durante a pandemia covid-19, nomeadamente na fase de distanciamento social e de ensino remoto de emergência; 2) Identificar os benefícios e obstáculos sobre o seu envolvimento e a relação escola/família; 3) Caracterizar as crenças de autoeficácia dos pais portugueses sobre o seu papel na fase de distanciamento social e de ensino remoto de emergência. Neste estudo participaram 106 pais de crianças a frequentar os 1º e 2º ciclos do Ensino Básico. Para a recolha de dados foi utilizado um questionário com 29 questões. De forma global, os resultados indicaram que: os pais referem uma diversidade de obstáculos que remetem para barreiras pragmáticas, culturais e psicológicas; as novas tecnologias foram essenciais para a comunicação escola/famílias; houve uma diversidade de respostas a nível da gestão do tempo das tarefas escolares e familiares; assim mesmo, a maioria dos pais referiu a existência de desgaste emocional e social, realçando o afastamento dos amigos e outros familiares.

Palavras-chave

participação dos pais; envolvimento parental; covid-19; educação a distância; crenças dos pais

Keywords

parents participation; family involvement; covid-19; distance education; parents beliefs

Abstract

The parents' role in their children's education is crucial for children's educational success and benefits all stakeholders (parents, teachers, professionals, children). The current context of the Covid-19 pandemic has changed the way parents get involved and how they participate in school, revealing a diversity of practices. These practices are guided by the perceptions and beliefs that parents have about their participation and their skills, as well as the advantages and obstacles they attribute to their involvement. Therefore, with the study presented here, we sought to: 1) Characterize the perceptions of parents about their involvement in school during the Covid-19 pandemic, namely in the phase of period of social distancing and emergency remote teaching; 2) Identify the benefits and obstacles on their involvement and the school/family relationship; 3) Characterize Portuguese parents' self-efficacy beliefs about their role in the confinement and emergency remote teaching phase. A total of 106 parents of children attending the 1st and 2nd cycles of Basic Education participated in this study. A questionnaire with 29 questions was used for data collection. Overall, the results indicated that: parents report a variety of obstacles that lead to pragmatic, cultural and psychological barriers; new technologies were essential for school/families' communication; there was a diversity of responses in terms of time management of school and family tasks; most parents reported the existence of emotional and social wear, highlighting the distancing from friends and other family members.

Resumen

El papel de los padres en la educación de sus hijos es crucial para el éxito educativo de los niños y beneficia a todas las partes interesadas (padres, maestros, profesionales, niños). El contexto actual de la pandemia de covid-19 ha cambiado la forma en que los padres se involucran y participan en la escuela, revelando una diversidad de prácticas. Estas se guían por las percepciones y creencias que tienen los padres sobre su participación y sus habilidades, así como por las ventajas y obstáculos que atribuyen a su implicación. Por lo tanto, con el estudio aquí presentado, se buscó: 1) Caracterizar las percepciones de los padres sobre su participación en la escuela durante la pandemia de covid-19, es decir, en la fase de confinamiento y enseñanza remota de emergencia; 2) Identificar los beneficios y obstáculos en su participación y la relación escuela/familia; 3) Caracterizar las creencias de autoeficacia de los padres portugueses sobre su rol en la fase de confinamiento y teleeducación de emergencia. En este estudio participaron 106 padres de niños de 1º y 2º ciclos de Educación Básica. Para la recolección de datos, se utilizó un cuestionario con 29 preguntas. En general, los resultados indicaron que: los padres informan una variedad de obstáculos que conducen a barreras pragmáticas, culturales y psicológicas; las nuevas tecnologías eran esenciales para la comunicación entre la escuela y las familias; hubo una diversidad de respuestas en cuanto a la gestión del tiempo de las tareas escolares y familiares; así mismo, la mayoría de los padres refirieron la existencia de desgaste emocional y social, destacando el distanciamiento de los amigos y otros familiares.

Palabras clave

participación de los padres; participación familiar; covid-19; educación a distancia; creencias de los padres

Introdução

A investigação tem revelado que o envolvimento parental não só apresenta benefícios para os alunos, nomeadamente a nível das competências sociais, académicas e na adaptação à escola (Epstein, 2002, 2011; Goodall e Montgomery, 2014; Hoover-Dempsey et al., 2005; Mata e Pedro, 2021), como traz benefícios para os outros intervenientes educativos, como são os pais e professores (Cox-Peterson, 2011; Epstein, 1997; Goodall e Montgomery, 2014; Tan et al., 2020). No que diz respeito aos benefícios para os pais, Epstein (2002, 2011) refere que o envolvimento parental promove mais interações entre as famílias nas atividades da escola, uma melhor perceção do papel dos pais e do apoio que a escola tem junto dos filhos, bem como aumenta a responsabilidade em relação ao percurso educativo dos filhos. Ao nível dos professores, também tem sido salientado que, o envolvimento parental favorece um maior conhecimento das famílias e, consequentemente, uma melhor adaptação das práticas pedagógicas à diversidade familiar. Além disso, dá a oportunidade aos professores de perceberem o esforço e empenho dos pais no apoio aos filhos, considerando assim os pais como parceiros efetivos (Epstein, 2011; Hoover-Dempsey et al., 2005; Mata e Pedro, 2021).

A par destes benefícios, são claros os constrangimentos que surgem no envolvimento parental na escola; portanto, vários estudos (e.g., Epstein, 1997; Hornby e Blackwell, 2018; Hornby e Lafaele, 2011; Hoover-Dempsey et al., 2005; Mata e Pedro, 2021; Rodrigues et al., 2021) realçam e sistematizam os vários obstáculos que decorrem deste envolvimento. Em termos gerais, para Hoover-Dempsey e Walker (2002) estes obstáculos dizem respeito, tanto às famílias, como aos professores. Os autores referem três tipos de barreiras comuns a ambos os intervenientes: pragmáticas, culturais e psicológicas. A nível das barreiras pragmáticas, os pais confrontam-se muitas vezes com a dificuldade em conciliar o horário de trabalho com a disponibilidade para ir à escola, assim como com a falta de recursos para responder às solicitações da escola. Também, os professores sentem dificuldade em adequar o seu horário letivo com as diferentes disponibilidades dos pais, e muitas vezes referem a falta de apoio e de recursos por parte da escola para trabalhar com os pais. No que respeita às barreiras culturais, destaca-se a diversidade sociocultural das famílias que, na maioria, é diferente e divergente da cultura escolar. Relativamente às barreiras psicológicas, incluem-se as ideias que os pais vão construindo sobre o seu papel enquanto educadores e sobre o seu contributo no percurso escolar dos filhos. A par destas ideias, os pais criam expectativas sobre a função e papel da escola, e que os motiva a ter um maior ou menor envolvimento.

De acordo com Hornby e Lafaele (2011, 2018), baseados na proposta das esferas de influência de Epstein (1995, 2005, 2011), referem que estas barreiras devem ser compreendidas de forma holística considerando as relações que se estabelecem entre escola/família/comunidade. Neste sentido, os autores especificam e organizam estas barreiras em quatro dimensões: 1) Fatores familiares e dos pais; 2) Fatores da criança; 3) Fatores da relação professor/pais; e 4) Fatores sociais.

Nos fatores familiares e dos pais, os autores referem como aspetos importantes, as ideias que os pais têm sobre o seu envolvimento na escola, sobre o tipo de solicitações por parte da escola, sobre o seu contexto de vida, nível sociocultural das famílias, e etnia. Nos fatores da criança são realçadas características individuais, como o género, idade, dificuldades de aprendizagem, problemas de comportamento, competências e talentos. Este tipo de características inerentes à criança e ao seu desenvolvimento podem influenciar a forma como os pais se envolvem na escola; por exemplo, a idade é um fator relevante, na medida em que a autonomia é uma conquista do desenvolvimento e como tal o envolvimento dos pais diminui ou altera-se. Relativamente aos fatores da relação professor/pais, são incluídos aspetos como a falta de tempo dos professores para se focarem nas famílias, uma perspetiva mais tradicional dos pais face à escola e não uma abordagem mais atual que prevê mais relação e parceria. É ainda referido como barreira desta relação, a falta de preparação dos professores para lidar com as especificidades das famílias. Por último, nos fatores sociais, os autores salientam uma dimensão mais geral relacionada com o contexto sociocultural e saúde mental das famílias (e.g. isolamento, dificuldades financeiras, mobilidade), bem como o facto das solicitações por parte da escola estarem muito ligadas ao envolvimento dos pais dos alunos que têm sucesso escolar. Neste sentido, verificamos que as barreiras vão muito além de características individuais de cada um dos intervenientes, mas devem ser perspetivadas de uma forma sistémica, integrando também, constrangimentos de natureza social e cultural.

Fatores motivacionais dos pais e envolvimento parental

Das diferentes variáveis que têm sido estudadas nesta temática, algumas investigações (e.g., Eccles e Harold, 1996; Henderson et al., 2020; Hoover-Dempsey et al., 2005; Mata e Pedro, 2021) têm salientado a importância de se conhecer os motivos, as crenças e as ideias dos pais que ajudam a explicar a diversidade de práticas que desenvolvem. Segundo o modelo de Hoover-Dempsey et al., (2005) os pais decidem envolver-se na educação dos seus filhos maioritariamente por três razões, porque:

1) Constroem uma ideia pessoal do que deve ser o papel parental e a sua participação na educação dos seus filhos; 2) Desenvolvem um sentido de eficácia, positivo ou negativo, que os leva a ajudar mais ou menos os filhos no seu percurso escolar; 3) Têm oportunidades para o seu envolvimento, tanto da parte das crianças, como da escola. Para os autores, os pais quando tomam a decisão de se envolverem ou participarem na vida escolar dos seus filhos, escolhem atividades específicas de acordo com a percepção das capacidades e competências que possuem, pela percepção das solicitações e convites tanto dos seus filhos como da escola, bem como com a percepção do seu contexto de vida (e.g., situação familiar, situação profissional, tempo, redes de apoio).

Segundo Walker et al. (2010), um dos contributos deste modelo prende-se com o facto de não se limitar a descrever se os pais estão ou não motivados para se envolverem na escola; mas por clarificar, porque é que os pais se envolvem e de que forma. Assim, o envolvimento parental é entendido como um processo/fenómeno psicológico de suporte dos pais às aprendizagens dos filhos, uma vez que muitas dessas formas de envolvimento são ativas e influenciam diretamente o processo de aprendizagem dos filhos. Um outro contributo deste modelo prende-se com os fatores motivacionais que estão na base da tomada de decisão dos pais em se envolverem ou não na escola.

A construção e percepção do papel parental, bem como as crenças de autoeficácia dos pais surgem como fatores relevantes. Deste modo, é a ideia que os pais têm sobre o seu papel, que determina que tipo de atividades consideram necessárias para interagir com os filhos, e que os motiva a ter uma participação mais ativa ou não. Se por um lado, os pais constroem a ideia do seu papel baseados na sua experiência pessoal do seu percurso escolar, nas expectativas e percepções que vão desenvolvendo sobre a educação e a escola (Hoover-Dempsey et al., 2001); por outro lado, os pais desenvolvem também crenças de autoeficácia, ou seja, ideias em relação às suas capacidades e competências para ajudar os seus filhos a obterem sucesso na escola. Segundo a teoria de autoeficácia de Bandura (1994), referida por outros estudos (e.g., Deslandes, 2001; Hoover-Dempsey et al., 2001), as pessoas que apresentam um forte sentido de autoeficácia, irão estabelecer metas mais elevadas e sentir-se-ão mais comprometidas e motivadas em alcançá-las. Assim, pais com elevado sentido de autoeficácia, apresentam uma maior probabilidade de se envolverem no percurso escolar dos seus filhos.

Envolvimento parental durante a pandemia covid-19

“School’s Out, but Classes On is a challenge to both school education and family education”¹
(Xia, 2020, p. 527).

Para promover uma relação escola-família em que pais e professores sejam co-educadores é preciso que a escola crie estratégias para encorajar os pais a participarem de forma ativa. Durante a *Pandemia Covid-19* a casa tornou-se no cenário central e a escola deixou de estar acessível como um espaço social crucial para a aprendizagem. Surgiu, assim, a necessidade de se criarem outras plataformas e ligações entre a escola e a família. Os recursos online tornaram-se uma mais-valia, não só para facilitar a comunicação entre professores e pais, mas passaram a constituir uma ferramenta essencial para o processo de aprendizagem dos alunos, assim como para o acompanhamento que os pais podem realizar (Prime et al., 2020; Xian, 2020). Desta forma, as plataformas permitiram que os pais mobilizassem novos recursos e competências para supervisionar as tarefas escolares, dar apoio na concretização dos planos de trabalho solicitados pelos professores e monitorizar o estudo dos seus filhos (Rodrigues et al., 2021; Xia, 2020).

O efeito do isolamento e distanciamento social durante a pandemia trouxe muitas mudanças nas rotinas das famílias. As crianças passaram a estar menos ativas fisicamente, alteraram os padrões de sono, passaram a estar mais horas em frente aos ecrãs. Os pais tiveram que estabelecer novas regras, limites e reorganizar a relação com os filhos (Apriyanti, 2020; Prime et al., 2020). A família passou a estar muito tempo junta e as relações entre os vários membros modificaram-se, de modo que o ensino remoto tornou-se um desafio para as famílias (Dong et al., 2020). As famílias tiveram que reorganizar as suas rotinas e relações, surgindo novas problemáticas e novos comportamentos por parte dos filhos o que, por vezes, implicou relações mais conflituosas e criou angústia nos pais em lidar com as novas exigências do distanciamento social (Prime et al., 2020).

No seguimento da evidência destas mudanças, vários estudos têm caracterizado a forma como os pais percecionaram o ensino remoto durante a *Pandemia Covid-19* e o que alterou na forma como se envolvem na escola. Alguns destes estudos, sobretudo da Europa e Ásia, são mais gerais e abrangem amostras mais alargadas de pais (e.g., Ramasamy & Sundarraj, 2020; Zhao, et al., 2020), e outros recorrendo a amostras mais reduzidas (e.g., Apriyanti, 2020; Bubb e Jones, 2020; Carbe et al., 2020).

1 “A escola acabou, mas as aulas continuam” torna-se um desafio quer para a educação escolar como para a educação familiar (Xia, 2020, p. 527).

De forma geral, estas investigações têm recolhido os dados junto dos pais através de questionários (formato *Google Form*) para clarificar alguns aspetos sobre as aprendizagens dos filhos e o envolvimento dos pais, como por exemplo: obstáculos e constrangimentos do ensino à distância; vantagens e efeitos dos recursos digitais; tipo de atividades solicitadas pela escola; horas diárias dedicadas às tarefas escolares; relação entre pais e filhos; perceção dos pais sobre o seu próprio envolvimento; interesse e envolvimento por parte das crianças.

O estudo de Zhao et al. (2020) envolveu 2010 participantes de várias províncias da China, dos quais 1.062 foram pais de crianças entre os 6 e os 15 anos. Este estudo indicou que 41.9% dos pais consideram que os filhos estiveram atentos e interessados nas aulas de ensino a distância; no entanto, 57.5% referiram que não havia interação suficiente durante as aulas online. Estes autores sublinham, ainda, que 77.4% dos pais indicam que os filhos estavam concentrados nas aulas online, embora houvesse um aumento desta capacidade de concentração nos estudantes dos níveis de escolaridade mais avançados e que 60.9% dos pais das crianças mais novas (1º ciclo) precisaram de monitorizar as aulas online. Igualmente, estes pais referiram que os filhos passaram mais de 3 horas diárias em frente a um ecrã, excedendo as recomendações da *American Academy Pediatrics*, estando a maioria (94%) preocupado com a saúde visual dos filhos. De forma global, os pais consideram aceitável o ensino a distância na fase de distanciamento social; no entanto, foi claro que a maioria dos pais (95.6%) prefere as aulas em contexto escolar (regime presencial), em vez de outros regimes de ensino.

Dong et al. (2020) realizaram uma investigação com 3.275 pais chineses (50.5% tinham um filho com idades compreendidas entre os 3 e os 4 anos; 34.5% tinham um filho com idades compreendidas entre os 4 e os 5 anos). No geral, os resultados são semelhantes aos do estudo anterior, na medida em que os pais percecionaram o ensino remoto como uma medida de recurso, preferindo que os filhos tenham aulas na escola. Os pais salientaram a importância das interações sociais no desenvolvimento e construção das aprendizagens, nomeadamente na relação das crianças com os seus pares e com o professor/educador. Destes resultados surgiu ainda a referência à necessidade de que os pais (re)conceptualizarem e reajustarem as suas crenças face aos conceitos de Educar, Desenvolver e Brincar. Também, os pais realçaram que sentem ter poucos conhecimentos e competências na integração das ferramentas digitais, quer nas tarefas escolares dos filhos, quer nas atividades lúdicas que desenvolvem em família.

Em relação a estudos com amostras mais pequenas, o estudo de Ramasamy e Sundarraj (2020), realizado com pais indianos, com 87 respostas dos 250 questionários enviados, teve como objetivos compreender

o impacto da pandemia da educação e caracterizar as percepções dos pais sobre as aulas online. Nesta amostra, 50 famílias tinham um dos pais a trabalhar, 23 famílias tinham os dois pais a trabalhar e 14 famílias os pais não estavam a trabalhar. Em termos de ano escolar, 55 pais tinham os filhos no 1º ciclo do ensino básico e 15 no pré-escolar, e os restantes distribuídos pelos outros ciclos de ensino. Em termos globais, os resultados indicaram que 57.4% dos pais não gostaram das aulas *online* orientadas pela escola, 24% gostaram e 18.3% referem não ter a certeza. Relativamente aos efeitos das aulas *online*, 78% dos pais afirmam que as aulas online podem originar problemas físicos e psicológicos nas crianças. Cerca da metade dos pais (51.7%) tinham equipamento necessário para os filhos acompanharem as aulas, 38% referiram que não tinham equipamento tecnológico necessário. Da mesma forma, a maioria dos pais (80%) referiu que as aulas *online* são menos produtivas que as aulas presenciais. Em relação às condições do ambiente familiar, 52% referiram que tinham condições, mas 39% indicou que estas não eram suficientes. Os autores referem que, apesar do estudo necessitar de ser confirmado com uma amostra mais alargada e com um tratamento estatístico mais aprofundado, constata-se que os pais não têm dúvidas que as aulas na escola são mais eficazes do que as aulas *online*. No entanto, os autores reforçam a ideia de que o mundo entrou numa nova era e que é importante garantir que as crianças aprendam com eficácia na modalidade de ensino a distância, assim como atenuar a resistência por parte dos pais em relação às aulas *online* e encarar este tipo de ensino como parte integrante da vida escolar e do percurso académico dos alunos.

Uma outra investigação de Apriyanti (2020), realizada na Indonésia, a qual envolveu 48 pais de crianças a frequentar o pré-escolar e ensino primário, analisou o envolvimento dos pais nas aprendizagens dos filhos em vários aspetos: o tipo de atividades escolares dos filhos; o apoio dado pelos pais, horas diárias dedicadas às aprendizagens, outras tarefas ligadas à escola, obstáculos e vantagens do ensino a distância; e outras atividades realizadas em casa. Dos resultados obtidos, os pais destacaram seis tipos de atividades implementadas no ensino a distância: Realização de fichas da escola, aulas online, completar tarefas solicitadas pela escola, atividades livres com e sem guião definido pela escola. Em relação aos obstáculos, os pais referiram, com mais frequência, a falta de atenção dos filhos na realização das atividades e o facto dos filhos não quererem aprender. Seguidamente, surgiram também como constrangimentos, o facto dos filhos não quererem ter aulas online; ficarem aborrecidos; quererem ir ver televisão e brincar e perguntarem quando é que podiam ir outra vez para a escola; dificuldade dos pais em se concentrarem e ajudarem os filhos; e sentirem que os filhos não tinham conhecimentos suficientes para aprenderem sem a ajuda do professor. Dos 48 pais, só 21 tiveram acesso às aulas *online* e muitos referiram não ter tido uma rede estável de Internet que permitisse

seguir as aulas online com qualidade. Como vantagens, os pais indicaram que o *WhatsApp* foi um bom canal de comunicação com os professores, uma vez que foi identificado como fácil, acessível e imediato. Além disso, permitiu que os professores clarificassem as instruções para elaboração das atividades e que os pais enviassem imagens dos trabalhos realizados. Uma outra vantagem realçada pelos pais prende-se com a reorganização do tempo junto dos filhos. Os pais consideraram que tiveram a possibilidade de ajustar as suas rotinas, deixando as tarefas escolares numa parte do dia (ex: de manhã) e na outra parte do dia (ex: tarde) para brincar, fazer *puzzles*, jogar, ver um vídeo. Foi ainda salientado que, ao mesmo tempo que foi positivo ter mais tempo para brincar e aprender em família, o estar muito tempo em casa tornou-se algo frustrante.

Seguindo a mesma linha dos estudos acima referidos, que caracterizam e descrevem a forma como os pais percecionaram o seu envolvimento na fase de pandemia, o nosso estudo apresenta os seguintes objetivos: 1) Caracterizar as perceções dos pais portugueses sobre o seu envolvimento na escola durante a pandemia Covid-19, nomeadamente na fase de distanciamento social e de ensino remoto de emergência²; 2) Identificar os benefícios e obstáculos sobre o seu envolvimento e a relação escola/família; 3) Caracterizar as crenças de autoeficácia dos pais sobre seu papel na fase de distanciamento social e de ensino remoto de emergência.

Metodologia

Com o intuito de dar cumprimento aos objetivos definidos para este estudo, foi elaborado um questionário organizado em duas partes e constituído por 30 questões. Uma primeira parte do questionário dizia respeito aos dados sociodemográficos, que nos permitiram caracterizar os participantes no estudo e a segunda parte era referente à caracterização das perceções e crenças dos pais sobre o envolvimento parental. O questionário foi composto por 4 questões de resposta aberta e 26 de resposta fechada com uma escala tipo *likert* de 6 pontos, desde o discordo totalmente (1) ao concordo totalmente (6).

Tendo como ponto de partida algumas dimensões referidas no modelo de Hoover-Dempsey e Sandler (2005), o questionário foi organizado da seguinte forma:

- » Para caracterizar as perceções dos pais sobre o envolvimento parental durante a pandemia, foram definidas 3 questões abertas para evidenciar os aspetos positivos e negativos do envolvimento

2 O ensino remoto de emergência (Emergency Remote Teaching — ERT) pretende ser uma mudança temporária dos modos normais de ensino e acontece quando o ensino se torna remoto, quando de outra forma teria sido presencial.

parental em geral, ao nível da relação escola/família e na relação entre pais e filhos;

- » Para caracterizar a percepção dos pais sobre a modalidade de ensino remoto e a distância, foram definidos 14 itens de resposta fechada que remetem para aspetos ligados à criança (ex: Sinto que o meu/minha filho(a) continuou a aprender nesta modalidade à distância), aos pais (ex: Acho que os pais passaram a ser professores dos filhos), à escola (ex: Senti que a escola me deu apoio para conseguir acompanhar o/a meu/minha filho(a)) e à relação (ex: Sinto que a relação da família com a escola melhorou);
- » Relativamente a percepções mais específicas, como a Auto percepção de conhecimentos, competências, tempo e energia, e as crenças de autoeficácia (Hoover-Dempsey e Sandler, 2005) foram definidos 11 itens (ex: Senti que o teletrabalho levou a que trabalhasse mais horas do que o habitual; senti que foi difícil ter tempo para a minha vida pessoal; sinto-me satisfeito(a) por ter conseguido cumprir as tarefas solicitadas pela escola).
- » No final do questionário foi deixado aos pais um espaço (1 questão de resposta aberta) para os pais fazerem os comentários adicionais que considerassem relevantes. (Hoover-Dempsey e Sandler, 2005)

O questionário foi disponibilizado aos pais através da plataforma *Google Forms*, entre junho e julho de 2020, tendo sido disseminado através das redes sociais e de associações de pais e encarregados de educação. Foram considerados como critérios de inclusão, pais com crianças a frequentar o 1º e 2º ciclo da Educação Básica em Portugal.³

Após da aplicação e como forma de estimar a fiabilidade do questionário, foi medida a correlação entre as respostas do questionário, mediante a análise do perfil das respostas dadas pelos respondentes, através do *Alfa de Cronbach*. O Coeficiente *Alfa de Cronbach*, medida comumente utilizada para a avaliação da consistência interna dos questionários para um conjunto de dois ou mais indicadores de construto (Altman e Bland 1997), estabelece uma variação de valores entre 0 e 1,0, sendo que quanto mais próximo de 1, maior a fiabilidade entre os indicadores. Relativamente à consistência interna do questionário aplicado, foi obtido um *Alpha de Cronbach* de 0.88 o que se pode considerar Bom indicador (Arévalo e Padilla Lozano, 2016; Hill e Hill, 2016).

3 O 1º e 2º ciclo da Educação Básica em Portugal corresponde à escolaridade entre os 6 e os 12 anos. O 1º ciclo corresponde a 4 anos de escolaridade e o 2º ciclo a 2 anos de escolaridade.

Participantes

Em relação ao número de participantes, foi obtida resposta de 106 pais. A primeira parte do questionário, relativa aos dados sociodemográficos, permitiu-nos caracterizar melhor o grupo de pais a nível do agregado familiar, do ciclo de ensino que frequentam os filhos e do tipo de rede de ensino (pública ou privada).

Tabela 1
Agregado Familiar dos Participantes

1 Adulto +	1 Adulto +	1 Adulto +	2 Adultos +	2 Adultos +	2 Adultos +
1 Filho	2 Filhos	3 ou + Filhos	1 Filho	2 Filhos	3 ou + Filhos
7%	16%	5.60%	27%	36%	8%

Fonte: (2021).

Pela leitura da Tabela 1, verifica-se que a maioria dos pais (27% e 36%) tinham, na primeira fase de distanciamento social, a presença de 2 adultos em casa e 1 ou 2 filhos; seguindo-se com 16% um agregado familiar composto por 1 adulto e 2 filhos, e com percentagens mais baixas os agregados familiares compostos por 1 adulto e 1 filho (7%), assim como por 2 adultos e 3 ou mais filhos (8%).

Relativamente ao ciclo de ensino dos filhos, a maioria frequenta o 1º ciclo (67%), 19.8% frequenta o 2º ciclo, e 9.4% dos pais têm os filhos nos dois ciclos de ensino (1º e 2º ciclos). Já em relação à rede de ensino que frequentam, a maioria dos pais (81%) afirma que os filhos frequentam a rede pública e 17%, a rede privada ou cooperativa.

Resultados

Num primeiro momento realizámos uma análise descritiva dos resultados que, de modo geral, nos permitiu dar resposta a cada um dos nossos objetivos de estudo: 1) Caracterizar as perceções dos pais sobre envolvimento na escola na fase de pandemia covid-19, nomeadamente na fase de distanciamento social e ensino a distância; 2) Identificar os benefícios e obstáculos que os pais referem sobre o seu envolvimento e a relação escola/família; 3) Caracterizar as crenças de autoeficácia dos pais sobre seu papel na fase de distanciamento social e ensino à distância.

Relativamente, às perceções que os pais têm sobre o ensino a distância ou ensino remoto, na fase de distanciamento social, podemos observar na Tabela 2, que 60.4% dos pais deram respostas que remetem para a discordância (valores 1, 2 e 3) da eficácia do ensino remoto de emergência.

Nos itens que remetem para o papel dos pais, podemos verificar que 68.9% (valores 4, 5 e 6) concordam que passaram a ser professores dos filhos, e 52.8% refere que a organização das aulas *online* foram impostas aos pais.

Tabela 2

Percepções dos Pais sobre Envolvimento na Escola e o Ensino a Distância na Fase de Pandemia Covid-19

Itens	Escala de resposta					
	1	2	3	4	5	6
	%	%	%	%	%	%
Q1 - De forma geral, a modalidade de ensino à distância (online) foi eficaz.	15,1	17,0	28,3	15,1	15,1	9,4
Q2 - Sinto que o(a) meu/minha filha(a) continuou a aprender nesta modalidade à distância.	18,9	17,9	26,4	14,2	9,4	13,2
Q3 - Acho que a escola se adaptou bem ao contexto da pandemia.	10,4	18,9	22,6	20,8	16,0	11,3
Q4 - Senti que a escola me deu apoio para conseguir acompanhar o/a meu/minha filho(a) nos trabalhos escolares.	14,2	19,8	21,7	17,9	16,0	10,4
Q5 - Sinto que a estrutura e organização das atividades letivas online foi imposta aos pais.	11,3	16,0	19,8	17,0	17,9	17,9
Q6 - Acho que as atividades escolares não foram adaptadas para o contexto doméstico e das famílias.	15,1	21,7	17,9	20,8	9,4	15,1
Q7 - Sinto que a relação da família com a escola melhorou.	10,4	22,6	25,5	20,8	11,3	9,4
Q8 - Acho que os pais passaram a ser professores dos filhos.	8,5	8,5	14,2	17,0	21,7	30,2
Q9 - Acho que os pais ficaram a conhecer melhor o que os filhos fazem na escola, no contexto de sala de aula.	6,6	17,0	18,9	24,5	17,0	16,0
Q10 - Sinto que a escola envolveu os pais de forma positiva.	8,5	19,8	25,5	17,9	21,7	6,6
Q11 - A escola exigiu muito das famílias.	4,7	11,3	20,8	17,9	19,8	25,5
Q12 - Sinto que as Tecnologias (TIC) facilitaram a comunicação com o professor.	6,6	8,5	13,2	20,8	24,5	26,4
Q13 - Acho que a escola foi flexível e teve em conta as várias realidades familiares.	14,2	13,2	24,5	17,0	22,6	8,5
Q14 - Acho que a família ficou mais afastada da Escola.	29,2	22,6	20,8	10,4	11,3	5,7

Nota: 1-Discordo totalmente, 2- Discordo, 3- Discordo pouco; 4- Concordo pouco, 5- Concordo, 6- Concordo totalmente.

Fonte: (2021).

Em relação aos itens que apontam para o papel da escola, 55.7% dos pais discorda (valores 1, 2 e 3) que a escola deu apoio, 53.6% dos pais indica que a escola não envolveu a família de forma positiva e 63.2% dos pais concorda que a escola exigiu muito das famílias. No que diz respeito à aprendizagem dos filhos, 63.2% dos pais consideram que os filhos não continuaram a aprender.

Pela leitura da Tabela 2, podemos verificar ainda que a maioria dos pais (71.7%) refere que as TIC facilitaram a comunicação com o professor (valores 4, 5 e 6) e 72.6% aponta para uma aproximação da escola com a famílias.

Nestes resultados, encontramos alguma ambiguidade nas percepções dos pais a nível da relação escola e família. Por um lado, os pais apontam para uma proximidade da relação escola e família (72.6%); mas por outro lado, referem que a relação não melhorou (58.5%). Uma outra incoerência diz respeito à flexibilidade e adaptação das tarefas escolares ao contexto familiar, dado que 51.9% dos pais considera que houve essa flexibilidade (item 13) e 54.7% refere que não foi feita essa adaptação (item 6).

Um outro aspeto analisado no nosso questionário diz respeito às crenças de autoeficácia dos pais. Na Tabela 3 podemos observar que apesar de todos os constrangimentos referidos, os pais sentiram-se satisfeitos por terem conseguido ajudar os filhos a cumprir as tarefas da escola (61,3%, valores 4, 5 e 6).

Tabela 3

Crenças de Autoeficácia dos Pais sobre Ensino a Distância e o seu Papel

Itens	Escala de resposta					
	1	2	3	4	5	6
	%	%	%	%	%	%
Q1 - Senti que, apesar de tudo, consegui gerir bem o tempo e as tarefas solicitadas.	8,5	19,8	21,7	20,8	17,0	12,3
Q2 - Sinto-me satisfeito(a) por ter conseguido cumprir as tarefas solicitadas pela escola.	7,5	14,2	17,0	23,6	17,9	19,8
Q3 - Senti que foi difícil ter tempo para a minha vida pessoal.	7,5	11,3	15,1	23,6	11,3	31,1
Q4 - Senti que estive mais próximo dos meus amigos e familiares e que foram importantes para me ajudar a ultrapassar esta fase.	30,2	18,9	21,7	10,4	11,3	7,5
Q5 - Senti que foi uma situação muito desgastante em termos pessoais.	7,5	8,5	15,1	10,4	17,9	40,6

Nota: 1-Discordo totalmente, 2- Discordo, 3- Discordo pouco; 4- Concordo pouco, 5- Concordo, 6- Concordo totalmente.

Fonte: (2021).

Relativamente às percepções dos pais sobre a gestão do tempo, a Tabela 3 indica-nos, ainda, que metade dos pais (50%) refere ter conseguido gerir bem o seu tempo com as tarefas solicitadas pela escola; a outra metade dos pais refere que não conseguiu fazer essa gestão. Também, podemos observar que o ensino remoto parece ter tido consequências negativas a nível da vida pessoal e social dos pais. Podemos verificar que 66% dos pais considera que teve dificuldade em ter tempo para a vida pessoal, 68% afirma que foi uma situação desgastante em termos pessoais, e o 70.8% sentiu que esteve mais afastado, com menos apoio dos amigos e familiares.

Por último, um outro aspeto analisado diz respeito aos pais que estiverem em situação de teletrabalho. Podemos observar na Tabela 4 que 59.4% (valores 1, 2 e 3) discorda do facto de ter conseguido conciliar o seu trabalho com o papel parental.

Tabela 4
Percepções dos Pais em Situação de Teletrabalho

Itens	Escala de resposta					
	1	2	3	4	5	6
	%	%	%	%	%	%
Q1 - Senti que consegui conciliar bem o teletrabalho com o papel de mãe/pai.	22,6	18,9	17,9	14,2	13,2	2,8
Q2 - Senti que o meu trabalho era muito exigente e não tive tempo para ajudar o meu/minha filho(a) de forma adequada.	13,2	18,9	17,9	12,3	10,4	17,0
Q3 - Senti que o tipo de trabalho que tive ajudou a conciliar as tarefas domésticas e familiares.	21,7	14,2	23,6	12,3	13,2	3,8
Q4 - Senti que a Escola foi flexível para os pais que estiveram em teletrabalho.	18,9	19,8	20,8	17,9	4,7	7,5
Q5 - Senti que a escola não criou alternativas para os pais que estavam em teletrabalho e que tinham pouco tempo para ajudar os filhos.	12,3	17,9	26,4	9,4	10,4	13,2
Q6 - Senti que o teletrabalho levou a que trabalhasse mais horas do que o habitual.	14,2	7,5	11,3	7,5	17,0	32,1
Q7 - Senti que ao trabalhar a partir de casa tive menos tempo para as atividades de família.	17,9	16,0	18,9	13,2	8,5	15,1

Nota: 1-Discordo totalmente, 2- Discordo, 3- Discordo pouco; 4- Concordo pouco, 5- Concordo, 6- Concordo totalmente.

Fonte: (2021).

Em relação ao apoio da escola, para os pais que estiveram em teletrabalho, parece haver alguma ambiguidade nos resultados. Se por um lado, 59.6% dos pais sentem que a escola não mostrou flexibilidade para este

tipo de contexto familiar; por outro lado, 59.5% dos pais considera que a escola criou alternativas para os pais que estavam em teletrabalho e que tinham pouco tempo para apoiar os filhos.

Podemos verificar ainda que 52.68% dos pais refere que trabalhar em casa não diminuiu o tempo para as atividades em família. No entanto, 56.6% menciona que o teletrabalho fez com que trabalhassem mais horas do que o habitual.

Ainda, com o intuito de caracterizar as perceções dos pais sobre o envolvimento parental durante a pandemia, foram analisadas as respostas às 3 questões abertas que procuravam evidenciar os aspetos positivos e negativos do envolvimento parental em três dimensões: 1) na vida em geral; 2) na relação escola/família; e 3) na relação entre pais e filhos.

Fatores positivos e negativos do envolvimento parental na vida em geral

No que respeita à dimensão da Vida em Geral, a maioria dos pais assinala como um dos fatores positivos o *Maior tempo em família* e o *maior tempo de qualidade em família* (70% dos respondentes), como é possível identificar na tabela 5 (*“Maior envolvimento familiar, mais tempo e mais comunicação”*; *“... ter tempo de qualidade para com eles”*).

Outro aspeto positivo que acolhe 22% das respostas dos pais diz respeito à categoria: *Mais tempo em casa/Maior gestão do tempo* (*“Mais tempo em casa, menos tempos desperdiçado no trânsito”*; *“Maior liberdade na gestão do tempo entre o trabalho e a vida familiar”*).

Tabela 5

Aspetos Positivos do Período de Distanciamento Social na Vida em Geral

Aspetos Positivos		
Categoria	Nº Respondentes	%
Mais tempo em família/Maior tempo de qualidade em família.	74	70
Mais tempo em casa/Maior liberdade na gestão do tempo.	23	22
Menos stress/Mais calma.	7	6,6
Trabalho em casa/Trabalho mais flexível.	2	2

Fonte: (2021).

Já no que respeita aos aspetos negativos, os respondentes identificam, maioritariamente, como fator negativo a Ausência/Diminuição de Socialização (30%), seguido de fatores relacionados com Ansiedade/Nervosismos/Desgaste Emocional e Stress (28%), como podemos ver na tabela 6 (*“medo, stress, ansiedade!”*).

Tabela 6*Aspetos Negativos do Período de Distanciamento Social na Vida em Geral*

Aspetos Negativos		
Categoria	Nº Respondentes	%
Ausência/Diminuição de Socialização.	30	28
Ansiedade/Nervosismo/Desgaste Emocional/Stress.	28	26
Condições Financeiras.	15	14
Medo.	12	11
Carga laboral/conciliação trabalho-família.	12	11

Fonte: (2021).

Fatores positivos e negativos do envolvimento parental na relação escola-família

No respeitante aos aspetos positivos identificados pelos pais (tabela 7), nesta primeira fase de distanciamento social, relativos à relação escola-família, duas categorias aparecem tendo a maior percentagem de respostas por parte dos pais: Melhor comunicação com escola e maior interação escola-família (26%) e Maior tempo em família e maior envolvimento familiar (25%).

Com um total de respostas de cerca de 20% (19.8), os pais assinalaram o Melhor Conhecimento do trabalho escolar e da vida escolar dos seus filhos (*“Maior conhecimento das dificuldades dos professores”*; *“Pode acompanhar melhor o percurso escolar da minha filha”*).

Tabela 7*Aspetos Positivos do Período de Distanciamento Social na Relação Escola-Família*

Aspetos Positivos		
Categoria	Nº Respondentes	%
Melhor comunicação com a escola e maior interação escola-família.	28	26
Maior tempo em família e maior envolvimento familiar.	27	25
Melhor conhecimento do trabalho escolar e vida escolar dos filhos.	21	19,8
Maior autonomia/Desenvolvimento de métodos de estudos/Aquisição de competências.	11	10

Fonte: (2021).

Sobre os aspetos negativos que o 1º distanciamento social teve sobre a relação escola-família (tabela 10), os pais identificam maioritariamente: As dificuldades dos alunos na adaptação ao ensino remoto de emergência (29%), seguido do Medo (22%) e da Falta de relacionamento com os colegas e professores (21%) (“falta de convívio e interação com os pares...”; “acompanhar a matéria da escola não foi fácil”; “pouco envolvimento de alguns professores e capacidade de corresponder ao modelo à distância”; “incapacidade de ajudarmos em certos aspetos nas matérias escolares”).

Tabela 8

Aspetos negativos do período de Distanciamento Social na Relação Escola-Família

Aspetos Negativos		
Categoria	Nº Respondentes	%
Ensino remoto de emergência (Dificuldades dos alunos).	31	29
Medo.	23	22
Falta de relacionamento com colegas e professores.	22	21
Dificuldade no acompanhamento do trabalho escolar.	18	17
Ensino remoto de emergência (Dificuldades da escola/ professores).	18	17
Ensino remoto de Emergência (Dificuldades familiares).	16	15,1

Fonte: (2021).

Fatores positivos e negativos do envolvimento parental na relação com o(s) filho(s)

A terceira dimensão analisada diz respeito às percepções dos pais sobre os fatores positivos e negativos na relação com o(s) seu(s) filho(s), decorrente do distanciamento social obrigatório. Nesta dimensão, os aspetos que a maior parte dos respondentes reconhece como mais positivos (tabela 9) são o Tempo em família/Maior qualidade de tempo em família (42%) e Maior proximidade e envolvimento com os filhos (23%).

Tabela 9

Aspetos Positivos do Período de Distanciamento Social na Relação com o(s) Filho(s)

Aspetos Positivos		
Categoria	Nº Respondentes	%
Mais tempo em família/ Maior qualidade de tempo em família.	45	42
Maior proximidade e envolvimento.	24	23
Desenvolvimento da autonomia/Independência dos filhos.	7	7
Maior conhecimento dos filhos/Maior conhecimento da vida escolar.	5	4,7
Maior comunicação.	4	4
Participação nas tarefas domésticas.	2	2

Fonte: (2021).

Finalmente, no que respeita aos aspetos negativos na relação com os filhos (tabela 10), os pais referem o Stress e Ansiedade dos filhos (22%), seguida da questão relacionada com o Aumento dos conflitos e maior dificuldade na gestão dos conflitos (16%).

Tabela 10

Aspetos Negativos do Período de Distanciamento Social na Relação com o(s) Filho(s)

Aspetos Negativos		
Categoria	Nº Respondentes	%
Stress e ansiedade dos filhos.	23	22
Aumento conflitos e maior dificuldade na gestão dos conflitos.	17	16
Conciliação entre trabalho e compromissos familiares.	9	8
Maior dependência das tecnologias.	5	5
Incapacidade/Dificuldade no apoio aos filhos.	5	5
Menos privacidade/Liberdade individual.	2	2

Fonte: (2021).

Discussão

O nosso estudo vem reforçar a ideia de que o envolvimento parental tem implicações para os vários intervenientes (escola, professores, famílias, crianças) e que nesta parceria escola/família existem sempre benefícios e constrangimentos (Epstein, 2011; Hoover-Dempsey e Walker, 2002; Hornby e Lafaele, 2011, 2018).

Um resultado global, mesmo em tempo de Pandemia, aponta para a diversidade de obstáculos que passam por três tipos de barreiras: Pragmáticas, Culturais e Psicológicas (Hoover-Dempsey e Walker, 2002). Relativamente às barreiras pragmáticas, realçamos o fator tempo. Verificamos que metade dos pais considerou que conseguiu gerir bem o seu tempo com as tarefas solicitadas pela escola, mas outra metade dos pais referiu a dificuldade em fazer essa gestão. Dentro desta dificuldade, mais de metade dos pais indicou ter tido pouco tempo para a vida pessoal, expressando-o, igualmente, nas questões abertas (*“deixei de ter tempo para mim”*). Em relação às barreiras culturais, podemos evidenciar que de facto é notória a existência de duas culturas (familiar e escolar) que muitas vezes não são convergentes, mas que se distanciam. Por exemplo, houve referência ao facto dos pais sentirem que a organização das aulas *online* foram de alguma forma impostas aos pais, e que houve alguma exigência por parte da escola às famílias (*“demasiadas tarefas exigidas para realizar em casa, difícil coordenação com o teletrabalho”*), fazendo com que os pais sentissem que passaram a ser professores dos filhos (*“dificuldade em ser, simultaneamente, mãe e professora”*). Sobre as barreiras psicológicas, é claro que os pais revelaram perceções claras sobre o papel da escola e sobre o seu papel. Por exemplo, os pais percecionam que a relação escola e família ficou mais próxima (*“os pais conhecem os professores”*), mas que não melhorou e indicando que a escola mostrou pouca flexibilidade para se adaptar aos contextos familiares.

Um outro resultado que nos parece pertinente realçar, prende-se com o desgaste pessoal dos pais que implicou falta de tempo para a vida pessoal e social. Segundo Rodrigues et al. (2021), o ensino a distância criou novos desafios aos pais, e que sem um apoio adequado pode aumentar a probabilidade de os pais vivenciarem situações de *stress* e *burnout* parental. Para as autoras, foi exigido aos pais de igual forma, independentemente do seu nível escolar, que lidassem com os seu próprio distanciamento social, com as exigências do teletrabalho e ao mesmo tempo ajudar e dar suporte nas aprendizagens dos filhos (*“mais stress, porque estando em teletrabalho não conseguia ter a disponibilidade para dar o apoio necessário; elevada carga de trabalhos para fazer sem o apoio da escola”*). Também, o estudo de Prime et al. (2020) refere que uma parte do desgaste pessoal e familiar deve-se à diminuição das condições financeiras das famílias. Para os autores o aumento do desemprego, a falta de apoios por parte dos governos e diminuição dos rendimentos das famílias são um grande fator de stress emocional dos pais que acaba por comprometer uma liderança positiva da família (*“Redução de rendimentos”*; *“Baixa de rendimentos e stress relativo a isso”*).

Parece-nos, então, que mesmo neste contexto particular de pandemia continua a ser fundamental para o envolvimento parental que haja uma adaptação das práticas pedagógicas à diversidade e contextos das famílias

(Epstein, 2011; Hoover-Dempsey et al., 2005; Mata e Pedro 2021). Tal como vários autores afirmam (Epstein, 2005, 2011; Hornby e Lafaele; 2011, 2018) as barreiras do envolvimento parental devem ser perspectivadas de forma holística, integrando características individuais, mas também de natureza cultural e social.

No que se refere aos benefícios, podemos referir que as novas tecnologias tornaram-se essenciais e eficazes na comunicação escola/famílias, passando a constituir um recurso e uma nova forma de comunicar. Este aspeto assume particular relevância uma vez que a comunicação é um dos aspetos mais importante no envolvimento parental nas escolas (e.g., Epstein, 2011; Hoover-Dempsey et al., 2005; Walker et al., 2010). Além deste aspeto, parece que as novas tecnologias (e.g. *WhatsApp*) assumiram uma via de comunicação que facilitou a interação e reciprocidade entre professores e pais (Mata e Pedro, 2021). Segundo Mata e Pedro (2021, p. 36), “uma comunicação bidirecional atenua e anula receios recíprocos, sendo fundamental para promover a participação”. Esta proximidade e a eficácia na comunicação podem constituir fatores relevantes para que os professores comecem valorizar mais o papel dos pais e a incluí-los como verdadeiros parceiros nesta relação (e.g., Epstein, 2011; Hoover-Dempsey et al., 2005; Mata e Pedro, 2021).

Em relação aos benefícios, apesar de não ser unânime para todos os pais, há famílias que referiram que conseguiram gerir bem o tempo do trabalho, tarefas de casa e tempo de aprendizagens dos filhos e sentiram que tiveram maior qualidade na relação com os filhos e mais tempo de interação. Mesmo sendo pouco claro este tipo de benefício, alguns estudos (e.g., Apriyanti, 2020; Dong et al., 2020) salientam que algumas famílias indicaram que passaram a estar mais tempo juntas, e tiveram necessidade de definir novas regras, limites e reorganizar a relação entre pais e filhos, o que também é visível nas respostas às questões abertas (*“tempo de qualidade em família”*). Sabendo que foi um desafio grande, e que exigiu uma redefinição das rotinas familiares, não deixa de ser verdade que quando pais e filhos que colaboram em atividades de aprendizagem o vínculo entre pais e filhos pode sair reforçado e, conseqüentemente, haver um fortalecimento da relação (Rodrigues et al., 2021)

Relativamente às crenças de autoeficácia dos pais também foi evidente a diversidade de respostas face à percepção de competência e aos sentimentos que daí decorrem. Por um lado, há pais que sentiram que conseguiram gerir bem o tempo das tarefas solicitadas pela escola, e outros pais não sentiram ter tido essa capacidade de gestão. Por outro lado, há pais que indicaram que estão satisfeitos por terem conseguido cumprir as tarefas que a escola propôs, mas outros não. Segundo alguns autores (e.g., Bandura, 1994, 1997; Deslandes, 2001; Hoover-Dempsey et al., 2001) é esta diversidade de crenças associada a um sentimento mais positivo

ou negativo que podem explicar a existência de uma maior motivação e envolvimento nas tarefas escolares dos filhos. Tem sido consensual (e.g., Hoover-Dempey et al., 2005; Mata e Pedro, 2021) que a motivação dos pais para se envolverem mais ou menos nas aprendizagens dos filhos deve-se em parte ao sistema de crenças dos pais relativamente ao seu papel e à sua perceção de eficácia na condução da ação educativa. Para Rodrigues et al. (2021) estas novas exigências da escola possibilitaram também que os pais refletissem sobre os contornos e consequências desta proximidade, e assim, redefinir o seu papel na educação dos filhos.

Para finalizarmos, recorremos a uma afirmação de Costa (2020, p. 6) que sublinha que:

A escola é democrática, mas não é justa quando não garante sucesso a todos, porque tantas vezes o sucesso depende de uma família por trás. A pandemia abre-nos os olhos que entram pelas casas das famílias (...) todos dependemos de todos e não é justo esperar que tudo caia em cima dos ombros de um só, seja do professor, do aluno, da família ou de quem mais estiver envolvido. (Costa, 2020, p. 6)

Pensamos, assim, que o contexto atual desta pandemia permitiu-nos não só repensar sobre a adequação de metodologias e estratégias de aprendizagens, mas alargou-se também à forma como os pais podem envolver-se, participar na educação dos filhos e tornarem-se parceiros efetivos da escola. Consideramos assim, tal como refere Stefania Gianini, diretora-geral adjunta da UNESCO, “onde vemos um risco, também podemos ver uma oportunidade” (Alays, 2020, p. 139).

Referências

- Alays, V. (2020). Impactos: metamorfoses, desigualdades e... expectativas. Em J. Alves e Cabral, I. (Eds.), *Ensinar e aprender em tempo de COVID-19: entre o caos e a redenção*, (pp. 136-139). Faculdade de Psicologia da Universidade Católica Portuguesa.
- Costa, J. (2020). Prefácio. Em J. Alves e Cabral, I. (Eds.), *Ensinar e aprender em tempo de COVID-19: entre o caos e a redenção* (pp. 4-6). Faculdade de Psicologia da Universidade Católica Portuguesa.
- Altman, D. G., e Bland, J. (1997). Statistic Notes. Units of Analysis. *BMJ*, 314
- Apriyanti, C. (2020). The parents role in guiding distance learning and the obstacle during COVID 19 outbreak. *Jurnal Ilmiah Pendidikan Dasar*, VII (2), 69-73.
- Arévalo Avecillas, D., e Padilla Lozano, C. (2016). Medición de la confiabilidad del Aprendizaje del programa RStudio mediante Alfa de

Cronbach. *Revista Politécnica*, 37 (1), Disponible em: https://revista-politecnica.epn.edu.ec/ojs2/index.php/revista_politecnica2/article/view/469

- Bandura, A. (1994). Self-efficacy. Em V. S. Ramachaudran (Ed.), *Encyclopedia of human behavior* (Vol. 4, pp. 71-81). Academic Press.
- Bubb, S., e Jones, M-A. (2020). Learning from the COVID-19 home-schooling experience: Listening to pupils, parents/carers and teachers. *Improving Schools*, 23 (3), 209-222. Em: <https://doi.org/10.1177/1365480220958797>
- Cox-Peterson, A. (2011). *Educational partnerships. Connecting schools, families, and the community*. SAGE.
- Deslandes, R. (2001). A vision of home-school partnership: three complementary conceptual frameworks. In Frederick Smit; Kees van der Wolf e Peter Slegers (Eds.) *A bridge to the future. Collaboration between parents, schools and communities* (pp. 11-23). ITS.
- Dong, C., Cao, S., e Li, H. (2020). Young children's online learning during COVID 19 pandemic: Chinese parent's beliefs and attitudes. *Children and Youth Services Review*, 118, 1-9. Em: <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2020.105440>
- Eccles, J. e Harold, R. (1996). Family involvement in children's and adolescent's schooling. In J.D.A Both (Ed.), *Family – School links: How do they affect educational outcomes?* (pp. 3-35). Lawrence Erlbaum Associates.
- Epstein, J., Coates, L., Salinas, K, Sanders, M. e Simon, B. (1997). *School, Family and Community Partnerships – Your Handbook for action*. Corwin Press.
- Epstein, J. (2011). *School, Family, and Community Partnerships. Preparing educators and improving schools*. Westview Press.
- Epstein, J. (2018) School, family, and community partnerships in teachers' professional work, *Journal of Education for Teaching*, 44 (3), 397-406. Em; <https://doi.org/10.1080/02607476.2018.1465669>
- Garbe, A., Ogurlu, U., Logan, N., e Cook, P. (2020). COVID-19 and remote learning: Experiences of parents with children during the pandemic. *American Journal of Qualitative Research*, 4 (3), 45-65. <https://doi.org/10.29333/ajqr/8471>
- Goodall, J., e Montgomery, C. (2014). Parental involvement to parental engagement: a continuum. *Educational Review*, 66 (4), 399-410. Em: <http://dx.doi.org/10.1080/00131911.2013.781576>
- Henderson, L. J., Williams, J. L. e Bradshaw, C. P. (2020) Examining home-school dissonance as a barrier to parental involvement in middle school, *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 64 (3), 201-211. <https://doi.org/10.1080/1045988X.2020.1719964>

- Hornby, G., e Blackwell, I. (2018) Barriers to parental involvement in education: an update, *Educational Review*, 70 (1), 109-119. <https://doi.org/10.1080/00131911.2018.1388612>
- Hornby, G., e Lafaele, G. (2011). Barriers to parental involvement in education: An explanatory model, *Educational Review*, 63 (1), 37-52. <https://doi.org/10.12659/MSM.925591>
- Hoover- Dempsey, K., e Walker, J. (2002). *Family-School communication*. Report presented to the Research Committee of the Metropolitan Nashville/Davidson County Board of Public Education. Retirado de: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.467.3740&rep=rep1&type=pdf>
- Hoover-Dempsey, K., Walker, J., Sandler, H., Whetsel, D., Green, C., Wilkins, A., e Closson, K. (2005). Why do parents become involved? Research findings and implications. *The Elementary School Journal*, 106, 105–130. <https://doi.org/10.1086/499194>
- Liu, Y.; Sulaimani, M. e Henning, J. (2020). The significance of parental involvement in the development in infancy. *Journal of Education Research & Practice*, 10 (1), 161-166. <https://doi.org/10.5590/JERAP.2020.10.1.11>
- Mata, L., e Pedro, I. (2021). *Participação e envolvimento das famílias - construção de parcerias em contexto de educação de infância*. Ministério da Educação, DGE.
- Prime, H., Wade, M., e Browne, D. (2020). Risk and resilience in family well-being during covid- 19 pandemic. *American Psychologist*, 75 (5), 631-643. Em: <http://dx.doi.org/10.1037/amp0000660>
- Ramasamy, K., e Sundarraj, J. (2020). COVID 19 impact on managing school education: A critical review of online class from parents perspective. *Journal of Social Science*, 48 (3), 1474-1490. Disponível em: <https://ssrn.com/abstract=3660873>
- Rodrigues, C., Correia, I., e Martins, I. (2021). A escola em nossa casa: o envolvimento parental no ensino a distância. *Gestão e Desenvolvimento*, 29, 357-379. Em: <https://doi.org/10.34632/gestaoedesenvolvimento.2021.10037>
- Tan, C.Y., Lyu, M. e Peng, B. (2019) Academic Benefits from Parental Involvement are Stratified by Parental Socioeconomic Status: A Meta-analysis. *Parenting*, 20 (4), 241-287. Doi: 10.1080/15295192.2019.1694836
- Walker, J., Shenker, S., e Hoover-Dempsey, K. (2010). Why Do Parents Become Involved in Their Children's Education? Implications for School Counselors. *ASCA - Professional School Counseling*, 14 (1), 27-41. <https://doi.org/10.1177/2156759X100140010>
- Xia, J. (2020). *Practical exploration of school-family cooperative education during the COVID 19 epidemic: A case study of Zhenjiang experimental school in Jiangsu Province*. Report.

Zhao, Y., Guo, Y., Xiao, Y., Zhu, R., Sun, W., Huang, W., Liang, D., Tang, L., Zhang, F., Zhu, D. e Wu, J. (2020). The effects of on-line homeschooling on children, parents, and teachers of grades 1-9 during the COVID 19 pandemic. *Clinical Research*, 26. Doi: <https://doi.org/10.12659/MSM.925591>



Valoraciones sobre cambio climático en estudiantes universitarios colombianos

Assessments on Climate Change in Colombian University Students

Avaliações sobre mudanças climáticas em estudantes universitários colombianos

Norella Cruz* 

Pablo Páramo** 

Para citar este artículo: Cruz, N. y Páramo, P. (2023). Valoraciones sobre cambio climático en estudiantes universitarios colombianos. *Revista Colombiana de Educación*, (89), 33-58. <https://doi.org/10.17227/rce.num89-13943>



Recibido: 01/06/2021
Evaluado: 21/05/2022

* Ph.D. Universidad Pedagógica Nacional. ncruz@upn.edu.co
** Ph.D. Universidad Pedagógica Nacional. pdeparamo@gmail.com

Resumen

Este estudio explora las valoraciones de los estudiantes universitarios colombianos de diferentes áreas disciplinares, sobre el cambio climático (cc), frente a otras problemáticas que aquejan al país y al mundo, estableciendo a quién le atribuyen la responsabilidad sobre su solución. El muestreo fue por cuotas en 10 universidades públicas para un total de 1184 participantes quienes diligenciaron un cuestionario ad hoc compuesto por 12 preguntas. Los estudiantes fueron agrupados en tres áreas disciplinares: las afines a la naturaleza (CAN), las relacionadas a las ciencias sociales y psicología (CSP) y las otras disciplinas (O). Los resultados generales sugieren que los estudiantes creen que el cc existe y que se debe principalmente a causas humanas. Gran parte de los estudiantes considera que hay consenso científico de la existencia del fenómeno y que la acción de mitigación más importante es reducir el consumo en general. Igualmente, atribuyen la principal responsabilidad de actuar a sí mismos y ubican el cc en cuarta posición dentro de una jerarquía de 10 problemáticas globales a ser resueltas. Para analizar la incidencia del área disciplinar sobre las respuestas, una prueba Chi cuadrado arrojó diferencias significativas. Se discuten los hallazgos a partir de la importancia de transversalizar el cc en los currículos de todas las carreras, particularmente en las disciplinas ajenas a las ciencias naturales; posicionar el problema frente a otras problemáticas mundiales y ampliar la mirada de los estudiantes sobre las acciones que se han propuesto para mitigar el cc desde las diferentes posturas científicas.

Palabras clave

educación; universidad;
estudio ambiental; formación
profesional; valoración

Keywords

education; university;
environmental study;
professional training;
assessment

Abstract

This study explores the assessment made by Colombian university students from different disciplinary areas about climate change (cc), compared to other global problems that are affecting both, the country, and the world, establishing to whom they confer responsibility for their solution. The sampling was done by quotas in 10 public universities for a total of 1184 participants, who fulfilled an ad hoc survey that was made up of 12 questions. Students were grouped into three disciplinary areas: those related to nature (CAN), those related to social science and psychology (CSP), and other disciplines (O). General results suggest that students believe that cc exists, and it is mainly due to humans causes. Most students consider that there is scientific agreement about the existence of the phenomenon, and that mitigation action is more important than reducing consumption in general. Moreover, they confer on themselves the main responsibility of actions to face cc and give cc the fourth position among 10 suggested global problems to be solved. To analyze the incidence of disciplinary area over the answers, a Chi-square was used, and it showed significant differences. The findings are discussed based on the importance of mainstreaming cc in the curricula of all academic programs, particularly in disciplines different to natural sciences, as well as position the problem in relation of other world problems, and broad the students' perspective on the actions that have been proposed to mitigate the cc from different scientific perspectives.

Resumo

Este estudo explora as avaliações de estudantes universitários colombianos de diferentes áreas disciplinares, sobre as mudanças climáticas (mc), frente a outros problemas que afligem o país e o mundo, estabelecendo a quem atribuem a responsabilidade da sua solução. A amostragem foi por cotas em 10 universidades públicas para um total de 1.184 participantes, que responderam a um questionário ad hoc composto por 12 questões. Os estudantes foram agrupados em três áreas disciplinares: as relacionadas com a natureza (CAN), as relacionadas com as ciências sociais e psicologia (CSP) e as outras disciplinas (O). Os resultados gerais sugerem que os estudantes acreditam que a mc existe e que se deve principalmente a causas humanas. No entanto, Grande parte dos estudantes considera que existe um consenso científico sobre a existência do fenômeno e que a ação mitigadora mais importante é a redução do consumo em geral. Igualmente, atribuem a principal responsabilidade de agir a si mesmos e colocam a mc na quarta posição dentro de uma hierarquia de 10 problemas globais a serem resolvidos. Para analisar a incidência da área disciplinar nas respostas, um teste de Chi quadrado apontou diferenças significativas. Os resultados são discutidos com base na importância de integrar a mc nos currículos de todos os programas de graduação, particularmente nas disciplinas fora das ciências naturais; posicionando o problema em relação a outras questões globais e ampliando a visão dos estudantes sobre as ações que foram propostas para mitigar a mc a partir das diferentes posições científicas.

Palavras-chave

educação; universidade;
estudo ambiental; formação
profissional; avaliação

Introducción

Entre los múltiples problemas que enfrenta actualmente la sociedad mundial —que incluyen la pandemia de covid-19 (y el riesgo de futuras pandemias), las migraciones, la pobreza, el desempleo y otros—, el cc es tal vez uno de los más complejos que haya afrontado la humanidad como especie, en tanto demanda una acción concertada de la sociedad en su conjunto (González-Gaudio *et al.*, 2020). En ese sentido, pese a la centralidad que la pandemia ha tenido para gobiernos y ciudadanos, buena parte de la población es consciente de los problemas generados por el cc. Así lo muestra el mayor sondeo internacional sobre cc, realizado en el 2020, en el cual se encuestaron 1,22 millones de personas, provenientes de 50 países y en los cuales vive alrededor del 56 % de la población del planeta. En dicho sondeo, el 64 % de los encuestados respondió que el cc representa una emergencia y el 59 % considera que debe actuarse de manera inmediata (PNUD, 2021).

Esto estaría de acuerdo con el carácter de urgencia que se cita en el último informe del panel internacional de expertos en cc (IPCC, 2021) y confirmaría cómo el cc ha captado la atención pública, pese a la crisis generada por la covid-19. Cada vez más personas parecen hacerse conscientes de la necesidad de actuar, una actitud que se evidenciaría también en el creciente número de estudios en torno al cc (Gutierrez-Pérez *et al.*, 2020). Buena parte de estos señalan la importancia de la educación como medio de afrontar el cc, en tanto educar contribuiría a la transformación social (Cruz y Páramo, 2020; Méndez-Cadena *et al.*, 2020). El papel de la educación en la lucha contra el cc es reconocido por los entes internacionales desde hace varias décadas (Naciones Unidas, 2015), quienes dejan en manos de ella la posibilidad y la responsabilidad de modificar los hábitos a largo plazo y fomentar una mayor comprensión y capacidad de aproximación al cc y sus efectos (Unesco y UNFCCC, 2016).

En esa dirección, la universidad —en tanto reflejo de la sociedad— debe considerarse como un punto de partida para lograr esa transformación social respecto al cc (Castañuela, 2016), por lo que debe ser un escenario para fomentar tanto el aumento de la conciencia pública como la capacidad de las poblaciones para abordar los problemas que trae el cc (Leal *et al.*, 2019; Violante-Gaviria y Cano-Andrade, 2017). Por consiguiente, resulta importante explorar lo que piensan los estudiantes universitarios al respecto.

Estudios sobre percepciones, valoraciones o representaciones sociales del cc en estudiantes universitarios se han llevado a cabo en diferentes lugares del mundo. Por ejemplo, en Asia, en un trabajo realizado con

estudiantes de la Universidad Pública de Taiwán, la gran mayoría de estos demuestra un alto nivel de certeza sobre la ocurrencia del cc, aunque su conocimiento sobre el fenómeno sea pobre (Li y Liu, 2021).

Adicionalmente, en la investigación de Yu *et al.* (2020) se encontró, en términos de comportamiento, que los estudiantes con niveles más bajos de conocimiento fueron mucho más propensos a encontrar que las incertidumbres relacionadas con el cc son un obstáculo mayor para participar en comportamientos proambientales. Del mismo modo, estudiantes de medicina admitieron tener información y conocimientos insuficientes sobre la relación del cc y la salud. La mayoría de ellos estuvieron de acuerdo en que el cc y sus impactos en la salud deberían incluirse en su plan de estudios actual (Liao *et al.*, 2019). También se encontró que las creencias sobre el cc pueden estar mediadas por un aumento en la conexión con la naturaleza (Wang *et al.*, 2019). En Bangladesh *et al.* (2020) encontraron que la mayoría de los estudiantes percibe un aumento de las temperaturas que contrasta con la disminución de las precipitaciones. La mayoría también piensa que el cc se debe a actividades humanas y una proporción menor lo percibió como un castigo de Dios por el pecado humano. En Filipinas, Competente (2019) mostró que las actitudes de los estudiantes hacia la educación sobre el cc son bajas y no se hallaron diferencias entre estudiantes de primer y último semestre en su conocimiento de la ciencia del cc, mientras que, en Australia pocos estudiantes de la universidad Western Sydney reconocieron que el cc ya estaba en marcha y que fue causado principalmente por la actividad humana (Pfautsch y Gray, 2017).

En estudios realizados en Estados Unidos, se evidenció la incidencia de la postura política sobre la postura ambiental (Orr *et al.*, 2020; Wodika y Middleton, 2020). Gallagher y Cattelino (2020) abordan cómo la auto-eficiencia percibida por cuenta de estudiantes de la Florida se torna en un obstáculo para la acción ambiental eficaz. Entretanto, Morrison *et al.* (2020) muestran que el diálogo en clase aumenta la participación de los estudiantes en el aprendizaje de la ciencia climática y resulta especialmente efectivo para los estudiantes que no son de ciencias.

Otros trabajos realizados en Europa muestran aspectos semejantes. En Portugal, por ejemplo, Castro *et al.* (2018) encontraron que la educación universitaria permite a los estudiantes comprender los problemas éticos asociados al cc. En el caso español, Escoz Roldan *et al.* (2019) encontraron una diferencia en el nivel de conocimiento que los estudiantes tienen sobre el cc, el cual es mayor en el caso de aquellos que cursan programas de ciencias o de ingeniería frente a los de ciencias sociales y humanas. Por su parte, en el estudio de Escoz-Roldán *et al.* (2020) se evidencia una alta alfabetización climática en los estudiantes universitarios que participaron en la investigación, quienes reconocen, por ejemplo, una estrecha relación

entre el problema del agua y la crisis climática. García-Vinuesa *et al.* (2020) señalan, a su vez, que los resultados no permiten establecer una relación entre nivel de conocimientos sobre el cc y los elementos analizados sobre la percepción del cc: creencia en la ocurrencia del cc, percepción de responsabilidad y percepción de riesgo, y la creencia en el consenso científico sobre su origen antropogénico. León *et al.* (2021) evaluaron el someter a diferentes encuadres a los estudiantes universitarios y obtuvieron valores similares, en cuanto a la gravedad del cc y la necesidad de tomar medidas. En estudiantes de licenciatura para educación primaria, el cc se atribuye a la contaminación, y sobre las consecuencias hacen alusión a los fenómenos atmosféricos extremos (inundaciones, sequías), lo que deriva en una comprensión deficiente del fenómeno (Morote *et al.*, 2021).

En Finlandia, Tolppanen *et al.* (2020) indican el bajo nivel de conocimiento que los estudiantes de pregrado tienen frente al impacto de diferentes acciones de mitigación del cc, además de una paradoja: mientras que la huella de carbono en actividades de bajo impacto es sobreestimada, se subestima dicha huella de carbono por cuenta de las acciones de alto impacto, lo que significa una dificultad para distinguir entre ambos tipos de acciones.

En un estudio de carácter comparativo entre universidades de Portugal (Europa), México (América del Norte) y Mozambique (África) no se encontraron diferencias significativas de percepción de los estudiantes respecto al cc. Pese a que los estudiantes encuestados estén familiarizados con el fenómeno, dicho conocimiento no necesariamente se traduce en prácticas y comportamientos concretos de mitigación (Morgado *et al.*, 2017). En el caso de los estudiantes mozambiqueños, estos tienen un conocimiento limitado sobre el cc, así como creencias erróneas sobre sus causas antropogénicas y bajos niveles de responsabilidad y percepción del riesgo (García Vinuesa *et al.*, 2020). En Nigeria, los estudiantes parecen estar mucho más informados sobre el cc a través de Internet y de los medios de comunicación internacionales, que por el nivel de formación que recibieron en la universidad (Ayanlade y Jegede, 2016).

En América Latina se destacan dos estudios. En primer lugar, estudiantes universitarios de Honduras señalan la importancia de fortalecer el conocimiento y la investigación aplicada al cc, ya que aún no han incorporado en forma plena las cuestiones relacionadas con el clima en sus programas (Suazo y Torres-Valle, 2021). En segundo lugar, Alves *et al.* (2018) reportan que en Brasil son pocos los estudios que evalúan los conocimientos y actitudes de los estudiantes de educación superior y posgrados sobre el cc.

Aunque los estudios de exploración de las percepciones de los estudiantes universitarios acerca del cc en el mundo han cobrado bastante importancia, en Colombia los trabajos realizados sobre el tema con

población universitaria son pocos. Uno de estos fue realizado por el Centro Internacional para Agricultura Tropical, CIAT (2018), con 4769 estudiantes de educación superior a los que se encuestó para analizar su conocimiento del cc, actitudes y comportamientos ambientales. Al respecto, se encontró que los estudiantes poseen un conocimiento intermedio sobre este fenómeno (Díaz y Burkart, 2018; Díaz *et al.*, 2019). Otro estudio, desarrollado en Bogotá, evaluó las representaciones sociales sobre cc con 70 docentes en formación de las licenciaturas de física, química y biología de la Facultad de Educación de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, en el cual se encontró que los futuros profesores tienen una idea vaga en torno al cc y sus representaciones provienen principalmente del conocimiento cotidiano (Gallego-Torres y Castro-Montaña, 2020). Por último, se encuentra el estudio realizado con estudiantes universitarios en Neiva, donde se compararon comportamientos y conocimiento proambiental de estudiantes de diferentes carreras (Saza-Quintero *et al.*, 2021).

Los estudios sobre percepciones, representaciones sociales y valoraciones sobre el cc en población universitaria colombiana no son muchos, por ende, resulta importante dar continuidad a este tipo de investigaciones en el país, cuyo propósito es comprender mejor cómo perciben y valoran los estudiantes universitarios el fenómeno en cuestión. Un estudio de este tipo complementa los de Díaz y Burkart (2018), Díaz *et al.* (2019), y Saza-Quintero *et al.* (2021) en lo que corresponde a la jerarquización del problema frente a otros globales, y al profundizar en las creencias sobre la existencia del cc y el consenso científico, además de establecer diferencias entre áreas disciplinares.

En consecuencia, esta investigación se propuso conocer las valoraciones y el conocimiento sobre cc de los estudiantes universitarios de diferentes áreas disciplinares de universidades públicas; en particular, se presta atención a cómo valoran el cc frente a otras problemáticas de alcance global y a quién le atribuyen la responsabilidad de actuar. También se procura evaluar si existen asociaciones entre las respuestas y el área de conocimiento disciplinar, con el fin último de aportar conocimiento básico que permita comunicar e integrar de manera acertada el cc en el currículo.

Metodología

Diseño: estudio descriptivo utilizando un cuestionario compuesto por 12 preguntas.

Participantes: la muestra estuvo conformada por 1184 estudiantes de diferentes universidades públicas de diferentes zonas del país (Véase figura 1), a partir de un muestreo no probabilístico por cuotas con base en universidades públicas (Véase tabla 1). De los 1184 estudiantes el 42.4 %

se identificaron como hombres, el 57 % como mujeres y el 0,6 % como otro género. Las edades oscilaron entre 16 y 49 años, los menores de 25 fueron el 88,8 % y la edad media fue 21.

Instrumento: de las 12 preguntas que conformaron el cuestionario, 5 corresponden a datos sociodemográficos y 7 se relacionan con el tema de investigación; de estas últimas, 5 fueron de respuesta cerrada y 2 de orden jerárquico. La primera pregunta de orden jerárquico está relacionada con las problemáticas y se elaboró con base en lo reportado por la ONU como “los desafíos globales” (Naciones unidas, s. f.), y a partir de las “problemáticas que más preocupan a los colombianos” (Becerra, 2018); debido a la contingencia que atraviesa el mundo, se incluyó a la pandemia en el listado.

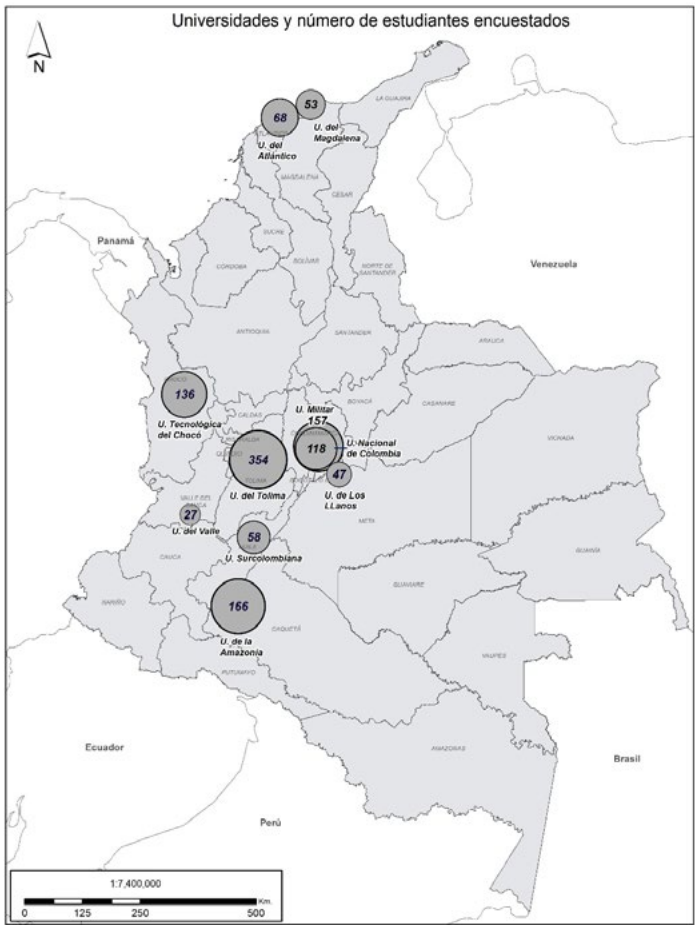


Figura 1.
Distribución de la muestra en universidades públicas del país
Fuente: elaborado por Vergara (2021), en ArcMap de Esri.

Tabla 1.

Distribución muestral por edades y género

Universidad	≤ 25 años			26-35 años			≥ 36 años		
	H	M	O	H	M	O	H	M	O
Universidad de la Amazonía	74	77	1	9	3		1	1	
Universidad de los Llanos	16	27		1	3				
Universidad del Atlántico	23	37		5	2			1	
Universidad del Tolima	122	193	2	20	14		2	1	
Universidad del Valle	4	19		2	1			1	
Universidad Militar	62	85	1	2	6		1		
Universidad Nacional sede Bogotá	31	75	1	4	4		1		2
Universidad Surcolombiana	10	44		1	3				
Universidad Tecnológica del Chocó	78	35		12	9		1	1	
Universidad del Magdalena	15	25		5	8				
Total	435	617	5	61	53	0	6	5	2

Nota. H: hombre, M: mujer, O: Otro.

Fuente: elaboración propia.

La segunda pregunta de orden jerárquico se relaciona con quién tiene la responsabilidad de actuar frente al cc; se formuló a partir de una modificación de la encuesta *Special Eurobarometer 490* de la comunidad europea, realizada en el 2019 y a la que se agregó la opción de “Dios”. Las otras 5 preguntas cerradas se elaboraron de acuerdo con los intereses de esta investigación. El cuestionario fue elaborado *ad hoc* y validado mediante un pilotaje con una muestra similar a la usada en este estudio, estudiantes universitarios de pregrado.

Procedimiento: la aplicación de los cuestionarios se realizó durante los meses de noviembre y diciembre del 2020 y febrero y marzo del 2021, con estudiantes de varias universidades públicas colombianas. Para hacer llegar el cuestionario a los estudiantes participantes se solicitó la colaboración de profesores de estas instituciones, quienes lo remitieron por correo electrónico para diligenciarlo a través de un enlace de Microsoft Forms. Los datos fueron analizados mediante estadística descriptiva usando el software *SPSS* y Excel y pruebas de Chi cuadrado para evaluar la asociación entre variables respuesta y el área disciplinar.

Resultados

Una vez recogida la información, se agruparon las diferentes carreras en tres grupos de área disciplinar a partir del contenido curricular en los planes de estudio en las diferentes universidades. De este modo, se agruparon las carreras teniendo en cuenta los nombres de las materias o cursos con mayor o menor contenido ambiental.

En primer lugar, quedaron agrupados los programas académicos más relacionados con la naturaleza, a los que se les denominó: carreras afines a la naturaleza (CAN) dentro de los cuales se incluyen las carreras de Biología, Agronomía, Física, Licenciatura en Biología, Licenciatura en Biología y Química, Licenciatura en Ciencias Naturales y Educación Ambiental, ingenierías Agronómica, Agroforestal y Ambiental, Regencia en Farmacia, Medicina Veterinaria y Zootecnia.

En segundo lugar, las carreras relacionadas con las ciencias sociales y Psicología (CSP) como: Ciencias Políticas, Ciencias Sociales, Comunicación Social, Derecho, Geografía, Psicología, Relaciones Internacionales y Trabajo Social.

Y el tercer grupo conformado por otras carreras (o) como: Contaduría, Economía, Mercadeo, ingenierías Mecánica y Biomédica, Administración de Empresa, Enfermería, Medicina, Educación Infantil, licenciaturas en Matemáticas y en Lengua Castellana, Arquitectura, Dibujo Arquitectónico, Topografía, Telecomunicaciones e Informática.

La muestra quedó distribuida como se indica en la tabla 2.

Tabla 2.
Distribución muestral por área disciplinar

	CAN	CSP	O	Total
Universidad del Valle	1	22	4	27
Universidad de los Llanos	14	0	33	47
Universidad del Magdalena	53	0	0	53
Universidad Surcolombiana	4	32	22	58
Universidad del Atlántico	55	1	12	68
Universidad Nacional sede Bogotá	2	107	9	118
Universidad Tecnológica del Chocó	84	0	52	136
Universidad Militar	0	75	82	157
Universidad de la Amazonía	8	10	148	166
Universidad del Tolima	101	95	158	354
Total	322	342	520	1184

Nota. CAN: Carreras afines a la naturaleza, CSP: Carreras relacionadas con las Ciencias Sociales y Psicología, o: otras carreras.

Fuente: elaboración propia.

En la tabla 3 se muestran los resultados generales obtenidos de las 5 preguntas de elección múltiple. En la pregunta 1, como puede observarse, el 45 % de los estudiantes considera que el fenómeno del cc se refiere a la alteración de la atmósfera, en especial por gases de efecto invernadero que perduran durante periodos de tiempo suficientemente largos. El 41,8 % lo relaciona con la ruptura de la capa de ozono y la incidencia de la radiación solar, un resultado coincidente en cierta medida con lo reportado en estudios realizados en África y España (García Vinuesa *et al.*, 2020; García-Vinuesa *et al.*, 2020). El 10,7 % señala que el cc está relacionado con el efecto invernadero ocasionado por una serie de eventos que no tienen que ver con tal efecto y el 2,4 % indica que se refiere a las fluctuaciones en las manchas solares. Con base en esto, se obtiene que el 55 % de los estudiantes tienen una idea errónea sobre el cc. Con respecto a la pregunta 2, el 99,7 % cree en la existencia del cc, un porcentaje mayor que el hallado en universidades de otros países, como el 96,7 % registrado en España para un estudio en dos universidades (Escoz Roldan *et al.*, 2019). En cuanto a la pregunta 3, el 88,6 % atribuye el cc a la acción humana —lo que concuerda con estudios realizados en universidades de China y España (Li y Liu, 2021; Escoz Roldan *et al.*, 2019)—, el 8,7 % lo remite a fenómenos naturales y el 2,7 % dice no saber. Entretanto, en la pregunta 4, el 77 % piensa que hay consenso científico frente a la existencia del cc.

Frente a la última pregunta cerrada, el 57,9 % cree que reducir el consumo en general es la acción que más contribuye a mitigar efectos del cc, seguida de movilizarse para exigir cambios gubernamentales con un 16,6 %, transportarse en bicicleta con 13,7 %, votar por candidatos que tengan en cuenta el cc en su plan de gobierno 7,6 % y, por último, reducir el consumo eléctrico con 4,1 %.

Tabla 3.

Respuestas de los estudiantes universitarios a las preguntas cerradas sobre cc

I.	De acuerdo con su conocimiento el cc, se refiere a:	Frecuencia	Porcentaje
a.	La alteración de la atmósfera especialmente por gases de efecto invernadero que perdura durante periodos de tiempo suficientemente largos.	533	45
b.	El efecto de calentamiento que tiene la ruptura de la capa de ozono sobre el clima, debido a que aumenta la incidencia de la radiación solar sobre la tierra.	495	41,8
c.	El efecto invernadero ocasionado por la lluvia ácida, el aumento de huracanes y ciclones tropicales, inundaciones y aumento del nivel del mar.	127	10,7
d.	El efecto de calentamiento sobre el clima debido a la fluctuación en las manchas solares y la influencia de los rayos cósmicos sobre la tierra.	29	2,4
Total		1184	100,0

2. ¿Cree usted que existe el cc?		Frecuencia	Porcentaje
a.	Sí	1180	99,7
b.	No	4	0,3
Total		1184	100,0
3. ¿A qué se le atribuye el cc?		Frecuencia	Porcentaje
a.	A la acción humana (emisión de gases de efecto invernadero)	1049	88,6
b.	Fenómenos naturales (Las fluctuaciones solares y la acción de los volcanes)	103	8,7
c.	No sabe	32	2,7
Total		1184	100,0
4. ¿Cree usted que hay consenso científico acerca de la existencia del cc?		Frecuencia	Porcentaje
a.	Sí	912	77
b.	No	272	23
Total		1184	100,0
5. Señale qué acción considera que contribuye más a mitigar el cc		Frecuencia	Porcentaje
a.	Reducir el consumo en general	686	57,9
b.	Movilizar para exigir cambios en el gobierno que ayuden a mitigar el cc	197	16,6
c.	Transportarse en bicicleta	162	13,7
d.	Votar por candidatos que tengan en cuenta el cc en su plan de gobierno	90	7,6
e.	Reducir el consumo eléctrico	49	4,1
Total		1184	100,0

Fuente: elaboración propia.

Las figuras 2 y 3 corresponden a la jerarquización de problemáticas y a quién le atribuyen la principal responsabilidad de actuar frente al cc, respectivamente. En general, los estudiantes priorizan la corrupción sobre las otras problemáticas seguida del desempleo, la pobreza, el cc, desigualdad, discriminación, inseguridad, pandemia, adicción a las drogas y por último el VIH (Véase figura 2). Vale la pena resaltar que el 17,8% pone el cc en primer lugar y llama la atención que solo el 11,06% pone la pandemia en primer lugar.

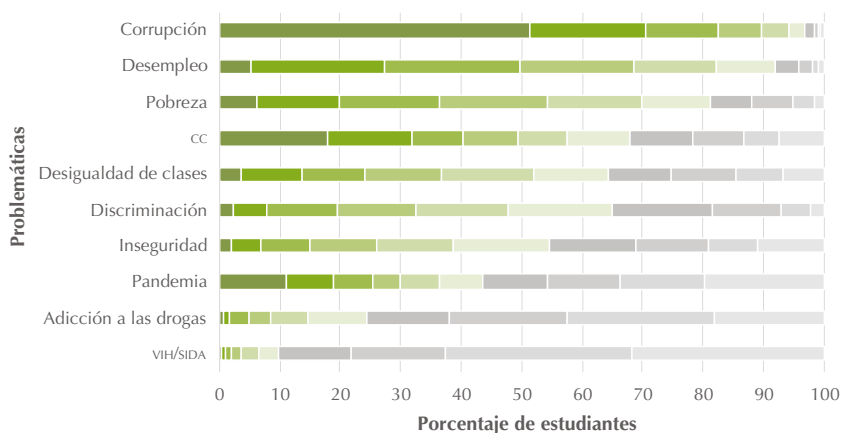


Figura 2.

Jerarquización de problemáticas, a partir del porcentaje de estudiantes que las priorizan

Fuente: elaboración propia.

Los estudiantes atribuyen la principal responsabilidad de actuar a sí mismos, seguido de la gente en general, los organismos internacionales, el gobierno nacional, los grupos ambientales y ONG y por último, Dios (Véase figura 3), contrario a lo que se reporta en el estudio de Saza-Quintero *et al.* (2021), donde los estudiantes universitarios en Neiva atribuyen mayor responsabilidad de actuar frente a problemáticas ambientales al gobierno y organismos internacionales antes que a sí mismos.

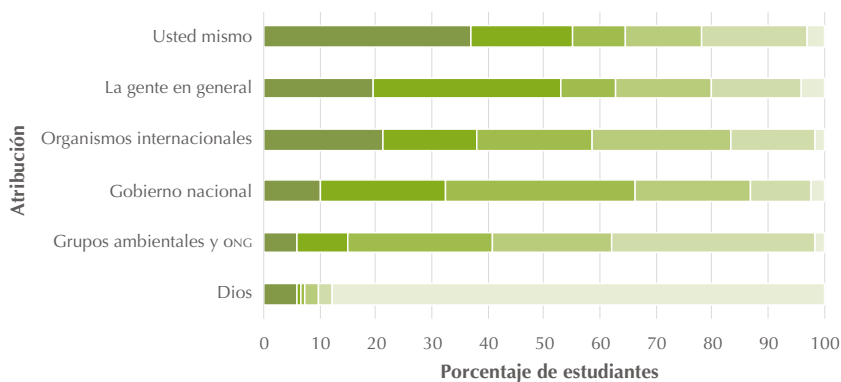


Figura 3.

Atribución de responsabilidad de actuar por estudiantes universitarios colombianos

Fuente: elaboración propia.

Resultados por área disciplinar

En la figura 4 se muestra la jerarquización de las problemáticas por estudiantes de carreras afines a la naturaleza. Se observa que el cc está en una posición más arriba que en la clasificación general de todos los estudiantes (Véase figura 2). Sin embargo, el 42,5 % ponen a la corrupción en primer lugar, 28,3 % ponen el desempleo en primer lugar mientras que solo el 5 % al cc. La corrupción y el desempleo ocupan el primer y segundo lugar seguido del cc y la pobreza, vale la pena mencionar que la pandemia también está en una posición más arriba que en la clasificación general, por encima de la inseguridad, la adicción a las drogas y el VIH.

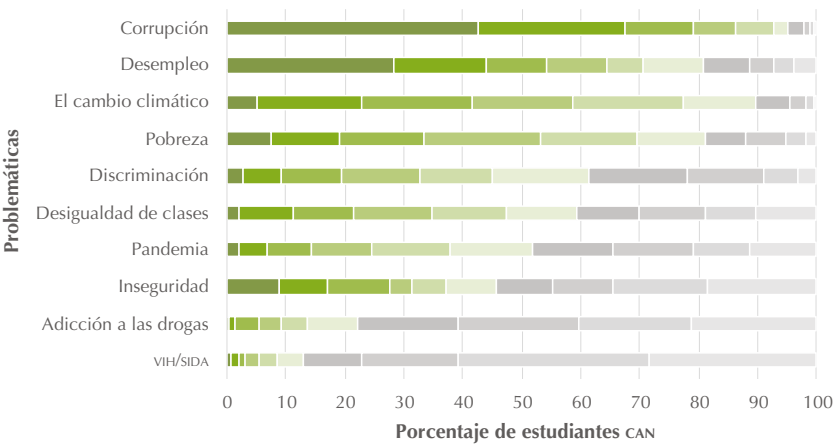


Figura 4.
Jerarquización de problemáticas, a partir del porcentaje de estudiantes CAN que las priorizan

Fuente: elaboración propia.

La figura 5 indica la jerarquización que hacen los estudiantes de carreras relacionadas con la naturaleza, de la atribución de la responsabilidad de actuar. El orden es igual al establecido en la clasificación general de todos los estudiantes encuestados (Véase figura 3).

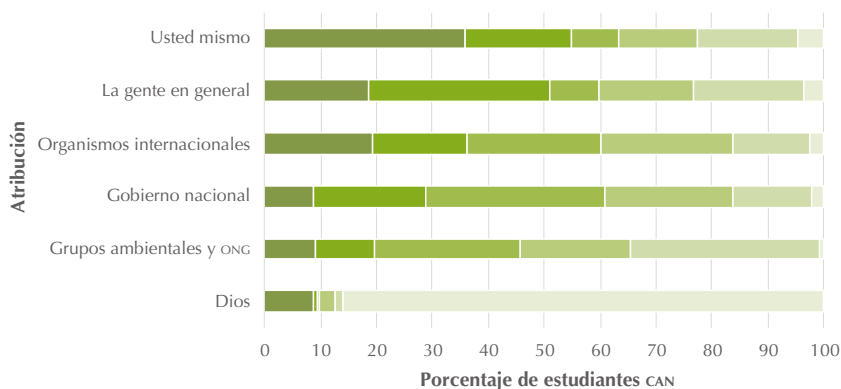


Figura 5.

Atribución de responsabilidad de actuar por estudiantes CAN

Fuente: elaboración propia.

Al observar la figura 6, donde los estudiantes de ciencias sociales y Psicología hacen la jerarquización de las diferentes problemáticas, se puede ver que coincide con la jerarquización que se muestra en la figura 2. La diferencia está en que el 16,6% de los estudiantes de CSP ponen el CC en primer lugar y 55% a la corrupción, mientras que solo 5% de los estudiantes CAN ponen al CC en primer lugar y un 42.5% a la corrupción.

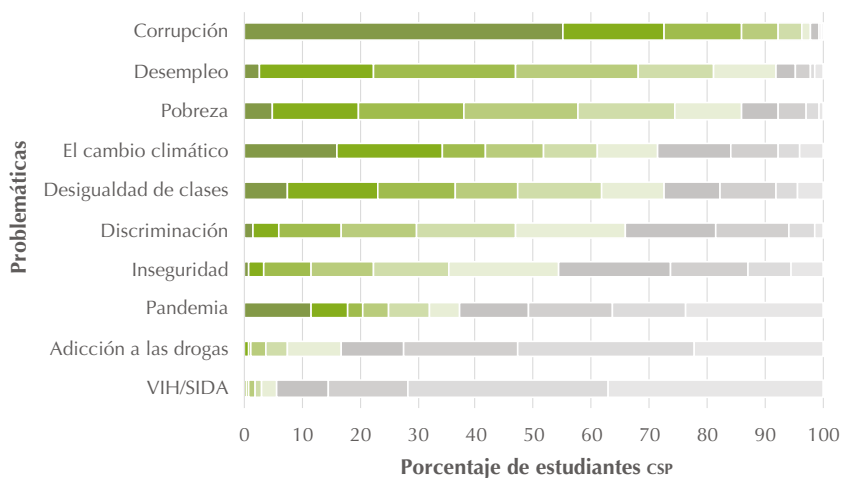


Figura 6.

Jerarquización de problemáticas a partir del porcentaje de estudiantes CSP que las priorizan

Fuente: elaboración propia.

Al hacer la jerarquización de la atribución de la responsabilidad de actuar por estudiantes de CSP en la figura 7, se puede observar que el orden difiere con las jerarquizaciones mostradas anteriormente. Aquí aparece en

primer lugar el gobierno nacional, seguido por los organismos internacionales, usted mismo, la gente en general, grupos ambientales y Dios. No obstante, se puede ver que un porcentaje grande de estudiantes 34% ponen a “usted mismo” en primer lugar y 28,6% ponen a los organismos internacionales.

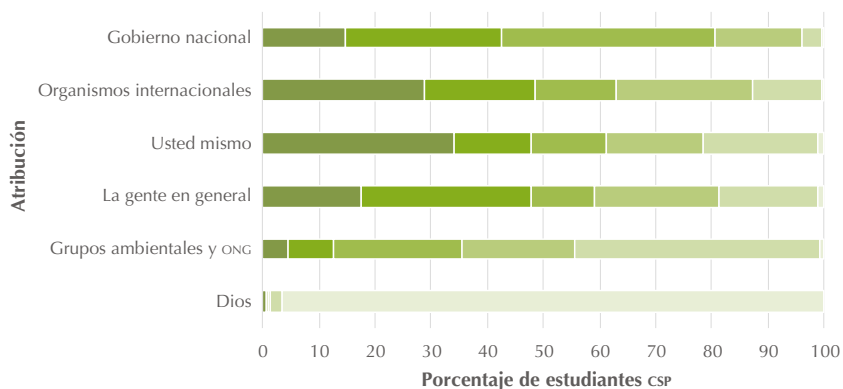


Figura 7.

Atribución de responsabilidad de actuar por estudiantes CSP

Fuente: elaboración propia.

En la figura 8 se muestra la jerarquización realizada por estudiantes de otras carreras. Se observa que el orden cambia sustancialmente, aquí el CC pasa a un sexto lugar y está seguido de la pandemia. El 54,2% de estos estudiantes está de acuerdo con que la corrupción ocupa el primer lugar en la lista.

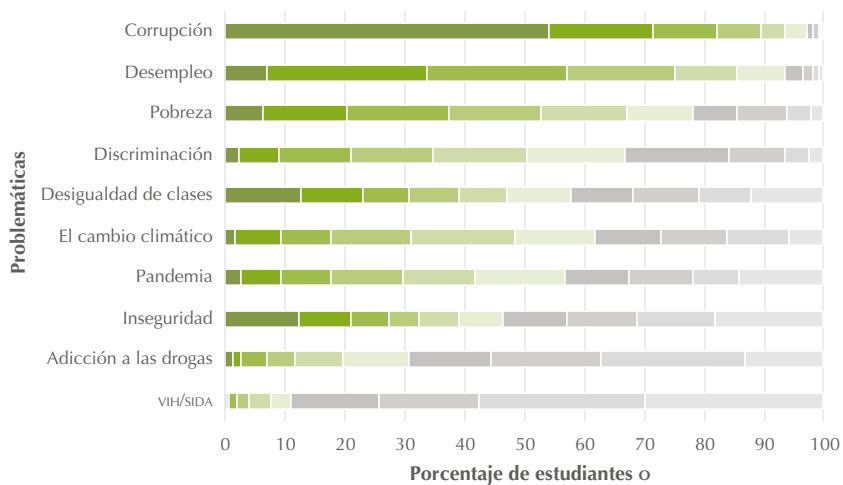


Figura 8.

Jerarquización de problemáticas a partir del porcentaje de estudiantes o que las priorizan.

Fuente: elaboración propia.

Atribución	Porcentaje de estudiantes o
Gobierno nacional	~40%
Organismos internacionales	~22%
Usted mismo	~18%
La gente en general	~8%
Grupos ambientales y ONG	~5%
Dios	~15%

Atribución de responsabilidad de actuar por estudiantes o

Al analizar las tablas cruzadas de cada una de las respuestas con el área disciplinar (Véase tabla 4), mediante la prueba de Chi cuadrado se encuentra que existe relación en 4 preguntas con el área disciplinar, ya que los valores de Chi cuadrado que se presentan son menores al nivel de significancia ($\alpha = 0,05$), menos en la pregunta: “¿Cree usted que existe el cc?”. En esta pregunta, con excepción de 4 estudiantes, todos respondieron que sí existe. La tabla muestra un valor de Chi cuadrado de 0,359 lo que indica que no hay diferencias estadísticamente significativas entre las variables, es decir, que el área disciplinar es independiente de si los estudiantes creen o no en la existencia del fenómeno. En la tabla también se señalan entre paréntesis los valores observados a la izquierda y los esperados a la derecha y se indica cuál de las variables contribuye en mayor medida a que haya diferencias significativas en Chi cuadrado con un “*”. En la primera pregunta sobre a qué se refiere el cc, un 53,1 % de los estudiantes de CAN seleccionan la respuesta correcta seguidos de un 46,2 % de los estudiantes de CSP y por último 39,2 % de O. Se observa que los estudiantes de CAN tienen un valor mayor al esperado mientras que los de otras carreras tienen un valor menor al esperado. En cuanto a la respuesta que hace referencia a la capa de ozono, un menor porcentaje de estudiantes de CAN (34,2 %) selecciona esta opción como la correcta comparado con CSP (42,4 %) y O (46,2 %), por lo tanto, los estudiantes de CAN tienen un valor menor al esperado y los de otras carreras un valor mayor al esperado. Menos de

un 3 % de los estudiantes de todas las carreras relaciona el cc con las manchas solares y alrededor del 10% lo relaciona con la respuesta del efecto invernadero. En la pregunta: ¿A qué se le atribuye el cc?, en su mayoría responden: a la acción humana y llama la atención que son los estudiantes de CSP quienes tienen el mayor porcentaje: 96,5 % con un valor observado mayor al esperado. Estos mismos estudiantes son quienes menos atribuyen el fenómeno a causas naturales. Son los estudiantes de otras carreras quienes no saben en mayor porcentaje (4,6 %) a qué se atribuye el fenómeno. En cuanto a la pregunta sobre si hay consenso científico sobre la existencia del cc, son los estudiantes de CSP los que presentan un porcentaje menor que responde que sí hay consenso (67,8 %), mientras que los estudiantes de CAN y O están alrededor de 80 %. Para la última pregunta sobre la acción que consideran que contribuye a mitigar más el cc, coinciden en señalar a reducir el consumo como la acción más relevante. Sin embargo, son los estudiantes de CSP los que presentan un porcentaje más alto (62,6 %) comparado con los otros dos grupos. La respuesta referente a la movilización tiene un porcentaje parecido en los tres grupos, entre el 15,4 % y 17,4 %, sin embargo, los estudiantes de O son los únicos que ponen por encima de la movilización a transportarse en bicicleta con un 19 %. Para los estudiantes de CAN y CSP la acción que menos contribuye es la de reducir el consumo eléctrico y para los de O es votar por candidatos que contemplen el cc en su plan de gobierno.

En general, los estudiantes mejor informados son los de CAN, quienes también le dan mayor importancia al cc y se atribuyen la principal responsabilidad de actuar a sí mismos mientras que los de otras carreras se la atribuyen al gobierno nacional y ubican al cc en posiciones de menor importancia. Sin embargo, hay mayor porcentaje de estudiantes de CAN y de O que atribuyen el cc a causas naturales, pero son los de CSP quienes niegan en mayor porcentaje el consenso científico de la existencia del fenómeno.

Tabla 4.

Tabla cruzada respuestas y área disciplinar

1. De acuerdo con su conocimiento el cc, se refiere a:	CAN	CSP	O
La alteración de la atmósfera especialmente por gases de efecto invernadero que perdura durante periodos de tiempo suficientemente largos.	53,1 % (171/145) *	46,2 % (158/154)	39,2 % (204/234) *
El efecto de calentamiento que tiene la ruptura de la capa de ozono sobre el clima, debido a que aumenta la incidencia de la radiación solar sobre la tierra.	34,2 % (110/134) *	42,4 % (145/143)	46,2 % (240/217) *
El efecto de calentamiento sobre el clima debido a la fluctuación en las manchas solares y la influencia de los rayos cósmicos sobre la tierra.	2,5 % (8/7,9)	1,8 % (6/8,4)	2,9 % (15/12,7)

El efecto invernadero ocasionado por la lluvia ácida, el aumento de huracanes y ciclones tropicales, inundaciones y aumento del nivel del mar.	10,2 % (33/34,5)	9,6 % (33/36,7)	11,7 % (61/55,8)
Chi cuadrado	Nivel de significancia 0,007		
¿Cree usted que existe el cc?			
Sí	99,7 % (321/320)	100,0 % (342/340)	99,4 % (517/518,2)
No	0,3 % (1/1,1)	0,0 % (0/1,2)	0,6 % (3/1,8)
Chi cuadrado	Nivel de significancia 0,359		
¿A qué se le atribuye el cc?			
A la acción humana (emisión de gases de efecto invernadero)	87,9 % (283/285)	96,5 % (330/303)*	83,8 % (436/460)*
Fenómenos naturales (Las fluctuaciones solares y la acción de los volcanes)	11,2 % (36/28)	2,0 % (7/29,8)*	11,5 % (60/45,2)
No sabe	0,9 % (3/8,7)	1,5 % (5/9,2)	4,6 % (24/14)*
Chi cuadrado	Nivel de significancia 0,000		
¿Cree usted que hay consenso científico acerca de la existencia del cc?			
Sí	81,1 % (261/248)	67,8 % (232/263)*	80,6 % (419/400,5)
No	18,9 % (61/74)	32,2 % (110/78,6)*	19,4 % (101/119,5)
Chi cuadrado	Nivel de significancia 0,000		
Señale qué acción considera que contribuye más a mitigar el cc			
Reducir el consumo en general	57,8 % (186/186)	62,6 % (214/198)*	55,0 % (286/301)
Movilizarse para exigir cambios en el gobierno que ayuden a mitigar el cc	17,4 % (56/53,6)	17,8 % (61/56,9)	15,4 % (80/86)
Transportarse en bicicleta	13,0 % (42/44,1)	6,1 % (21/46,8)*	19,0 % (99/71,1)*
Votar por candidatos que tengan en cuenta el cc en su plan de gobierno	9,0 % (29/24,5)	10,5 % (36/26)*	4,8 % (25/39,5)*
Reducir el consumo eléctrico	2,8 % (9/13,3)	2,9 % (10/14,2)	5,8 % (30/21,5)
Chi cuadrado	Nivel de significancia 0,000		

Nota. CAN Carreras afines a la naturaleza, CSP: Carreras relacionadas con las Ciencias Sociales y Psicología, o: otras carreras. Entre paréntesis a la izquierda valor observado y a la derecha el valor esperado. * variables que más contribuyen al Chi cuadrado.

Fuente: elaboración propia.

Discusión

Los resultados sobre las percepciones del cc dejan en evidencia que la educación universitaria no está proporcionando las herramientas que los estudiantes y líderes del futuro en Colombia necesitan para enfrentar los desafíos sociales, ambientales y económicos producidos por el cc y demuestran la necesidad de introducir el tema en las universidades de manera más profunda ya que buena parte de los participantes de este estudio, especialmente de las áreas no asociadas a las ciencias naturales, muestran falencias sobre el conocimiento del fenómeno. Estos hallazgos relieves la importancia de incluir el cambio climático como asignatura obligatoria, como lo hacen ver también Ayanlade y Jegede (2016) y Pfautsch y Gray (2017).

Por lo anterior, se hace necesario aumentar los esfuerzos en lo que respecta a la elaboración de políticas que animen a las universidades a tener más en cuenta las cuestiones climáticas para formar a los futuros profesionales. Es preciso pensar en un enfoque combinado de ciencia, política y enseñanza, para que los estudiantes estén más informados sobre los asuntos relacionados con el cc y se animen a asumir más responsabilidades en las cuestiones relacionadas con el clima en sus futuras profesiones, tal como lo afirman Leal *et al.* (2019).

En general, este estudio coincide en mostrar percepciones y creencias erradas frente al cc en estudiantes universitarios y en señalar la importancia de incorporar la ciencia del clima en los programas curriculares de las universidades. Esto último resulta clave en función de promover mejores conocimientos, actitudes y comportamientos alrededor de este fenómeno y un compromiso activo de los futuros ciudadanos en la solución de los problemas del cc.

Conclusiones

De acuerdo con la literatura revisada a nivel internacional, se demuestra que, aunque los estudiantes universitarios están más familiarizados actualmente con el cc, se observan conceptos disímiles sobre las causas y desconocimiento del fenómeno, lo que lleva a concluir que la educación universitaria no está proporcionando la información necesaria para que los ciudadanos del futuro puedan enfrentar los desafíos sociales, ambientales y económicos causados por el cc. La población universitaria colombiana, en general, cree que el cc existe, pero más de la mitad tiene ideas erradas acerca de la causa del fenómeno; un gran porcentaje refiere que el cc es un fenómeno que se debe a la ruptura de la capa de ozono.

Se observan diferencias en las respuestas para las áreas disciplinares establecidas: la agrupación de CAN es la que mejor comprensión tiene del fenómeno y la O la que menor información acertada tiene al respecto. Es imperativo acercar a los estudiantes a los efectos que está generando el CC, sus causas y acciones de mitigación y adaptación desde las diferentes disciplinas. De acuerdo con los resultados, los estudiantes de otras carreras (O) y los de CSP son quienes tienen menos conocimiento sobre el fenómeno, no se atribuyen la responsabilidad de actuar y le dan menos importancia frente a otras problemáticas. La gran mayoría de disciplinas ubicadas dentro de la categoría de “otras” tienden a dar menos importancia al CC. A partir de estos resultados, se propone la transversalidad del tema a nivel curricular en todas las disciplinas y programas académicos.

Los resultados también confirman la necesidad de educar a los estudiantes universitarios acerca del CC ampliando la mirada sobre el fenómeno y tomando en consideración las discusiones que se vienen dando desde los sectores que defienden la idea de las causas antropogénicas (Hoegh-Guldberg *et al.*, 2018; IPCC, 2021) y de quienes, aceptando su existencia, abrigan ciertas dudas al respecto (Lomborg, 2020); además, analizando las acciones que se deberían tomar para mitigar sus efectos, ya sea mediante decisiones que invitan a frenar el crecimiento económico o a través del desarrollo de alternativas energéticas y siembra masiva de árboles, sin sacrificar el desarrollo económico. Es indispensable que los futuros profesionales tengan un conocimiento basado en la mejor evidencia disponible.

Los resultados de este estudio valoran también la importancia del CC frente a otras problemáticas; a nivel general queda ubicado en una cuarta posición por debajo de la corrupción, el desempleo y la pobreza y por encima de desigualdad de clases, discriminación, inseguridad, pandemia, adicción a las drogas y VIH-Sida. En consecuencia, es importante hacer notar, para efectos de la educación de los estudiantes universitarios, que el CC puede afectar y maximizar sus consecuencias sobre otras problemáticas como la pobreza, el desempleo, la desigualdad y la pandemia, pues afecta en mayor grado a las personas en situaciones de pobreza, debido a que no tendrían cómo hacer frente y adaptarse a este fenómeno que aumentaría el desempleo, el hambre y, por supuesto, la desigualdad. Por otro lado, puede magnificar las condiciones para el desarrollo de pandemias por deforestación y la caza de animales silvestres para consumo humano, áreas en las que los jóvenes muestran hoy en día gran sensibilidad.

Los estudiantes valoran como más importantes las problemáticas inmediatas como la corrupción, el desempleo y la pobreza que quizás es lo que se vivencia en el día a día y problemáticas como el CC en las que, al parecer, no se reconocen las consecuencias inmediatas y las más serias solo se avizoran a mediano y largo plazo, las consideran menos

importantes. Es necesario, por tanto, enseñar a las personas a pensar a futuro y acercar las consecuencias negativas del cc al plano personal para que se pueda visibilizar su relevancia y cómo este fenómeno puede ser transversal a otras problemáticas.

En primer lugar, se debe mostrar a los estudiantes las consecuencias positivas de comportamientos en pro del cc, como la siembra de árboles, la conservación del agua, el uso de energías limpias, y cómo impactarían sobre la huella de carbono personal, local, regional y mundial en caso de que algunos programas académicos no lo estén abordando. En segundo lugar, la universidad como la formadora de ciudadanos del futuro debe asegurar que las personas que allí estudien tengan un conocimiento claro y crítico. En tercer lugar, sería importante que todos los campus universitarios, al ser espacios de formación en sí mismos, hagan uso y aplicación de energías renovables que permitan ejemplificar y familiarizar a los estudiantes con dichas prácticas.

Limitaciones y desarrollo futuro del estudio

El estudio no tuvo una muestra equivalente en todas las áreas de formación académica y se hace necesario profundizar en las razones por las cuales los estudiantes universitarios no priorizan el cc como se esperaba. Por otra parte, no se tuvieron en cuenta las universidades privadas. En consecuencia, se debe indagar de manera más profunda acerca de las valoraciones y preocupaciones sobre las problemáticas del mundo y el cc en la población universitaria colombiana en general, bajo condiciones de pospandemia cuando se esperaba una reestructuración en la jerarquía de preocupaciones de los jóvenes. La priorización que hace la población joven de las problemáticas debe explorarse a nivel latinoamericano por ser esta región, particularmente la amazónica, la que tiene mayor importancia en la mitigación de los efectos del cc. Este estudio hace un aporte significativo al identificar lo que piensan los estudiantes universitarios sobre el cc en Colombia y en las diferentes áreas disciplinares en medio de la pandemia covid-19, e invita a proponer acciones para transversalizar el cc en el currículo y hacer del campus universitario un equipamiento que contribuya a la sustentabilidad del ambiente.

Referencias

- Alves, F., Nicolau, L. B., Lima, D., Azeiteiro, U. M. y Nicolau, P. B. (2018). University Student's Perceptions About Climate Change: The Case of Interior Design and Architecture Students of a Brazilian University. *Climate Change Management*, 2, 183–203. https://doi.org/10.1007/978-3-319-70066-3_13

- Ayanlade, A. y Jegede, M. O. (2016). Climate change education and knowledge among Nigerian University Graduates. *Weather, Climate, and Society*, 8(4), 465–473. <https://doi.org/10.1175/WCAS-D-15-0071.1>
- Becerra, L. (2018). La gran encuesta: ¿Cuáles son los problemas que más preocupan a los ciudadanos? <https://www.larepublica.co/especiales/la-gran-encuesta/cuales-son-los-problemas-mas-grandes-que-dicen-los-colombianos-que-les-preocupan-2595309>
- Castañuela, B. (2016). La universidad y su función social. *CienciAcierta Revista Científica, Tecnológica y Humanística*, 48, 1–13.
- Castro, P., Azul, A. M., Leal Filho, W. y Azeiteiro, U. M. (2018). Formulation of an Ethics of Response to Climate Change: The Need for Effective Communication in Higher Education. En W. Leal Filho, E. Manolas, A. M. Azul, U. M. Azeiteiro y H. McGhie (Eds.), *Handbook of Climate Change Communication: Vol. 1, Theory of Climate Change Communication* (pp. 329–339). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-69838-0_18
- Competente, R. J. T. (2019). Pre-service teachers' inclusion of climate change education. *International Journal of Evaluation and Research in Education*, 8(1), 119–126. <https://doi.org/10.11591/ijere.v8i1.16923>
- Cruz Castaño, N. y Páramo, P. (2020). Educación para la mitigación y adaptación al cambio climático en América Latina. *Educación y Educadores*, 23(3), 469–489. <https://doi.org/10.5294/edu.2020.23.3.6>
- Díaz, M. F. y Burkart, S. (2018). *Hacia el éxito de los programas de mitigación y adaptación al cambio climático: Conocimientos del cambio climático, actitudes y comportamientos ambientales de los estudiantes de educación superior, profesores y jóvenes profesionales*. CIAT (Ed.). <https://hdl.handle.net/10568/91540>
- Díaz, M., Selliti, S., Ruzzante, M., Charry, A., Enciso, K. y Burkart, S. (2019). Percepciones sobre el cambio climático en Colombia: Evidencia en los estudiantes de educación superior. *Política En Síntesis*, (44), Centro Internacional de Agricultura Tropical (CIAT), June, 6.
- Escoz Roldan, A., Arto Blanco, M., Meira Cartea, P. A. y Gutierrez Perez, J. (2019). Social representations of climate change among Spanish university students of the social sciences and humanities. *International Journal of Interdisciplinary Environmental Studies*, 13(3–4), 1–14. <https://doi.org/10.18848/2329-1621/CGP/v13i02/1-14>
- Escoz-Roldán, A., Gutiérrez-Pérez, J. y Meira-Cartea, P. Á. (2020). Water and climate change, two key objectives in the agenda 2030: Assessment of climate literacy levels and social representations in academics from three climate contexts. *Water (Switzerland)*, 12(1), 1–33. <https://doi.org/10.3390/w12010092>

- Gallagher, M. F. y Cattelino, J. (2020). Youth, climate change and visions of the future in Miami. *Local Environment*, 25(4), 290–304. <https://doi.org/10.1080/13549839.2020.1744116>
- Gallego-Torres, A. P. y Castro-Montaña, J. E. (2020). Estudio de las representaciones sociales de los docentes sobre el cambio climático antropogénico. *Revista Científica*, 38(2), 229–242. <https://doi.org/10.14483/23448350.16190>
- García-Vinuesa, A., Meira Cartea, P. Á., Gómez, J. A. C. y Cunha, M. L. I. da. (2020). La representación del cambio climático en la universidad: valoraciones y creencias del alumnado. *Educação e Pesquisa*, 46, 1–20. <https://doi.org/10.1590/s1678-4634202046229768>
- García Vinuesa, A., Rui Mucova, S. A., Azeiteiro, U. M., Meira Cartea, P. Á. y Pereira, M. (2020). Mozambican students' knowledge and perceptions about climate change: an exploratory study in Pemba City. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 0(0), 1–17. <https://doi.org/10.1080/10382046.2020.1863671>
- González-Gaudiano, E. J., Meira-Cartea, P. y Gutiérrez-Pérez, J. (2020). ¿Cómo educar sobre la complejidad de la crisis climática? *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 25(87), 843–872. http://www.comie.org.mx/v5/sitio/wp-content/uploads/2020/11/RMIE_87.pdf
- Gutiérrez-Pérez, J., Meira-Cartea, P. y González-Gaudiano, E. J. (2020). Presentación. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 87 (Número temático), 820–842. <https://www.researchgate.net/publication/344629085%0A2020>
- Haq, S. M. A. y Ahmed, K. J. (2020). Perceptions about climate change among university students in Bangladesh. En *Natural Hazards*, 103(3). Springer Netherlands. <https://doi.org/10.1007/s11069-020-04151-0>
- Hoegh-Guldberg, O., Jacob, D., Taylor, M., Bindi, M., Brown, S., Camilloni, I., Diedhiou, A., Djalante, R., Ebi, K.L., Engelbrecht, F., Giot, J., Hijikata, Y., Mehrotra, S., Payne, A., Seneviratne, S.I., Thomas, A., Warren, R. y G. Zhou (2018). Impacts of 1.5°C Global Warming on Natural and Human Systems. En V. Masson-Delmotte, P. Zhai, H.-O. Pörtner, D. Roberts, J. Skea, P.R. Shukla, A. Pirani, W. Moufouma-Okia, C. Péan, R. Pidcock, S. Connors, J.B.R. Matthews, Y. Chen, X. Zhou, M.I. Gomis, E. Lonnoy, T. Maycock, M. Tignor y T. Waterfield (Eds.), *Global Warming of 1.5°C. An ipcc Special Report on the impacts of global warming of 1.5°C above pre-industrial levels and related global greenhouse gas emission pathways, in the context of strengthening the global response to the threat of climate change, sustainable development, and efforts to eradicate poverty* (pp. 175-312). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781009157940.005>

- IPCC. (2021). Summary for Policymakers. En V. Masson-Delmotte, P. Zhai, A. Pirani, S. L. Connors, C. Péan, S. Berger (...) y B. Zhou (Eds.), *Climate Change 2021: The Physical Science Basis. Contribution of Working Group I to the Sixth Assessment Report of the Intergovernmental Panel on Climate Change* (pp. 3–32). Cambridge University Press. doi:10.1017/9781009157896.001
- Leal, W., Mifsud, M., Molthan-Hill, P., Nagy, G. J., Ávila, L. V. y Salvia, A. L. (2019). Climate change scepticism at universities: A global study. *Sustainability (Switzerland)*, 11(10), 1–13. <https://doi.org/10.3390/su11102981>
- León, B., Boykoff, M. T. y Jordán, C. R. (2021). Climate change perception among Spanish undergraduates. A reception study on the combination of the local, global, gain and loss frames. *Communication and Society*, 34(1), 57–75. <https://doi.org/10.15581/003.34.1.57-75>
- Li, Y.-Y. y Liu, S.-C. (2021). Examining Taiwanese students' views on climate change and the teaching of climate change in the context of higher education. *Research in Science & Technological Education*, 1–14. <https://doi.org/10.1080/02635143.2020.1830268>
- Liao, W., Yang, L., Zhong, S., Hess, J. J., Wang, Q., Bao, J. y Huang, C. (2019). Preparing the next generation of health professionals to tackle climate change: Are China's medical students ready? *Environmental Research*, 168(March 2018), 270–277. <https://doi.org/10.1016/j.envres.2018.10.006>
- Lomborg, B. (2020). *False Alarm: How Climate Change Panic Costs Us Trillions, Hurts the Poor, and Fails to Fix the Planet*. Basic Book.
- Méndez-Cadena, M., Fernández Crispín, A., Cruz Vargas, A. y Bueno Ruiz, P. (2020). De la representación social del cambio climático a la acción: el caso de estudiantes universitarios. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 87 (Número temático). http://www.comie.org.mx/v5/sitio/wp-content/uploads/2020/11/RMIE_87.pdf
- Morgado, F., Bacelar-Nicolau, P., Rendon von Ostenaime, J., Santos, P., Bacelar-Nicolau, L., Farooq, H., Alves, F., Soares, A. y Azeiteiro, U. (2017). Assessing university student perceptions and comprehension of climate change (Portugal, Mexico and Mozambique). *International Journal of Climate Change Strategies and Management*, 9(03), 316–336. <https://doi.org/10.1108/IJCCSM-08-2016-0123>
- Morote, A. F., Campo, B. y Colomer, J. C. (2021). Percepción del cambio climático en alumnado de 4º del Grado en Educación Primaria (Universidad de Valencia, España) a partir de la información de los medios de comunicación. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(1), 131-144. <https://doi.org/10.6018/reifop.393631>

- Morrison, A. L., Rozak, S., Gold, A. U. y Kay, J. E. (2020). Quantifying student engagement in learning about climate change using galvanic hand sensors in a controlled educational setting. *Climatic Change*, 159(1), 17–36. <https://doi.org/10.1007/s10584-019-02576-6>
- Naciones Unidas. (2015). *Convención Marco sobre el Cambio Climático*. 21930.
- Naciones Unidas. (s. f.) Paz, dignidad e igualdad en un planeta sano, Desafíos Globales. <https://www.un.org/es/global-issues>
- Orr, M., Stewart, A. y Grundstein, A. (2020). Investigating connections between need for cognitive closure and climate change concern in college students. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(15), 1–18. <https://doi.org/10.3390/ijerph17155619>
- Pfautsch, S. y Gray, T. (2017). Low factual understanding and high anxiety about climate warming impedes university students to become sustainability stewards: An Australian case study. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 18(7), 1157–1175. <https://doi.org/10.1108/IJSHE-09-2016-0179>
- PNUD. (2021). *La encuesta de opinión más importante del mundo*. https://www.undp.org/content/undp/es/home/news-centre/news/2021/Worlds_largest_survey_of_public_opinion_on_climate_change_a_majority_of_people_call_for_wide_ranging_action.html
- Saza-Quintero, A., Sierra-Barón, W. y Gómez-Acosta, A. (2021). Comportamiento proambiental y conocimiento ambiental en universitarios: ¿el área de conocimiento hace la diferencia? *Revista CES Psicología*, 14(1). <https://revistas.ces.edu.co/index.php/psicologia/article/view/5674> Incluir el nombre completo de la revista
- Suazo, L. E. y Torres-Valle, A. (2021). Percepciones, conocimiento y enseñanza de cambio climático y riesgo de desastres en universidades hondureñas. *Formación Universitaria*, 14(1), 225–236. <https://doi.org/10.4067/s0718-50062021000100225>
- Tolppanen, S., Claudelin, A. y Kang, J. (2020). Pre-service Teachers' Knowledge and Perceptions of the Impact of Mitigative Climate Actions and Their Willingness to Act. *Research in Science Education*. <https://doi.org/10.1007/s11165-020-09921-1>
- Unesco y UNFCCC. (2016). *Action for Climate Empowerment. Guidelines for accelerating solutions through education, training and public awareness* (Issue October). Unesco. https://unfccc.int/files/cooperation_and_support/education_and_outreach/application/pdf/action_for_climate_empowerment_guidelines.pdf
- Violante-Gaviria, A. y Cano-Andrade, S. (2017). El rol de las universidades. En *Gestión universitaria* (p. 19). http://www.gestuniv.com.ar/gu_28/v10n3a1.htm

- Wang, J., Geng, L., Schultz, P. W. y Zhou, K. (2019). Mindfulness Increases the Belief in Climate Change: The Mediating Role of Connectedness With Nature. *Environment and Behavior*, 51(1), 3–23. <https://doi.org/10.1177/0013916517738036>
- Wodika, A. y Middleton, W. (2020). Climate change advocacy: exploring links between student empowerment and civic engagement. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 21(6), 1209–1231. <https://doi.org/10.1108/IJSHE-03-2020-0091>
- Yu, T. K., Lavalley, J. P., Di Giusto, B., Chang, I. C. y Yu, T. Y. (2020). Risk perception and response toward climate change for higher education students in Taiwan. *Environmental Science and Pollution Research*, 27(20), 24749–24759. <https://doi.org/10.1007/s11356-019-07450-7>



Serious Games to Enhance Education. Play, Technology and Archaeology in a Spanish museum

Jogos sérios para melhorar a educação. Jogo, tecnologia e arqueologia num museu espanhol

Juegos serios para mejorar la educación. Juego, tecnología y arqueología en un museo español

María José Merchán* 

Pilar Merchán** 

Emiliano Pérez*** 

Para citar este artículo: Merchán, M. J., Merchán, P. y Pérez, E. (2023). Serious Games to Enhance Education. Play, Technology and Archaeology in a Spanish museum. *Revista Colombiana de Educación*, (89), 59-85. <https://doi.org/10.17227/rce.num89-13992>



Recibido: 07/06/2021

Evaluado: 18/03/2022

* Profesora contratada. Doctora, Facultad de Educación y Psicología, Universidad de Extremadura, Badajoz, España. mjmerchan@unex.es

** Titular de Universidad, Escuela de Ingenierías Industriales, Universidad de Extremadura, Badajoz, España. pmerchan@unex.es

*** Profesor contratado. Doctor, Escuela de Ingenierías Industriales, Universidad de Extremadura, Badajoz, España. emilianoph@unex.es

Abstract

Serious games are a powerful resource in the teaching-learning process in formal and informal learning settings since this kind of activity motivates participants to take part actively in their own learning process. Within informal learning environments, they serve to improve their pedagogical role, which is sometimes difficult to be perceived by users. Nevertheless, serious games play another equally important role in museums, Art galleries or Science centres: engaging part of the surrounding society with this kind of institutions. This paper describes a "serious game" using new technology that includes Information and Communication Technologies and 3D digitized models to be played in informal learning settings. It aims to enhance their didactic role and look for social engagement. An experimental experience was carried out in the National Museum of Roman Art (Mérida, Spain) to attract and retain a specific group of people, teenagers, reluctant to visit archaeological museums most of the time since they considered them boring places. Finally, this experience served to assess the applicability and versatility as an educational resource of the game scheme proposed.

Keywords

serious games; technology;
3D models; social
engagement; museum

Palavras-chave

jogos sérios; tecnologia;
modelos 3D; participação
social; museu

Resumo

Os jogos sérios são um recurso poderoso no processo de ensino-aprendizagem em ambientes formais e informais de aprendizagem. Estes últimos servem para aprimorar seu papel pedagógico, que por vezes é difícil de ser percebido pelos usuários. No entanto, os jogos sérios desempenham outro papel igualmente importante em museus, galerias de arte ou centros de ciência: envolvendo parte da sociedade que é rodeada com este tipo de instituições. Este artigo descreve um "jogo sério" usando novas tecnologias para ser jogado em ambientes informais de aprendizagem. Este visa potencializar sua função didática e buscar o compromisso social. Foi realizada uma experiência experimental no Museo Nacional de Arte Romano (Mérida, Espanha) para atrair e reter um grupo específico de pessoas, adolescentes, relutantes em visitar museus arqueológicos na maioria das vezes por considerá-los lugares tediosos. Por fim, esta experiência serviu para avaliar a aplicabilidade e versatilidade do esquema de jogo proposto.

Resumen

Los juegos serios son un recurso poderoso en el proceso de enseñanza-aprendizaje en entornos formales e informales de aprendizaje. Estos últimos sirven para mejorar su rol pedagógico, el cual en ocasiones es difícil de ser percibido por los usuarios. Sin embargo, los juegos serios ocupan otro papel igualmente importante en museos, galerías de arte o centros de ciencia: involucrando a parte de la sociedad que rodea con este tipo de instituciones. Este artículo de investigación describe un "juego serio" usando nueva tecnología para ser jugado en ambientes de aprendizaje informal. Este pretende potenciar su función didáctica y buscar el compromiso social. Se llevó a cabo una experiencia experimental en el Museo Nacional de Arte Romano (Mérida, España) para atraer y conservar a un grupo específico de personas, adolescentes, reacios a visitar los museos arqueológicos la mayor parte del tiempo por considerarlos lugares aburridos. Finalmente, esta experiencia sirvió para valorar la aplicabilidad y versatilidad del esquema de juego propuesto.

Palabras clave

juegos serios; tecnología;
modelos 3D; participación
social; museo

Introduction

Playing is an activity eminently related to childhood; through games, toddlers and children improve their social skills and their relationship with their surroundings. However, videogames (played mostly on smart-phones) have become a pretty popular activity that involves new groups of players, mainly teenagers but also youths and adults, in such a way that they spend most of their free time (and even time that is not) gaming (Waweru et al., 2020).

Conversely, teachers do not often perceive the same enthusiasm in the classroom. Kids are usually not engaged inside the class, while most teenagers get bored or do not pay attention during lessons. One of the main reasons for this situation is that they are not usually implicated in their acquisition of knowledge, as they are traditionally considered like mere receivers of information (Mikalef & Chorianopoulos, 2011). So, to involve learners in educational experiences dynamically, some pedagogic methodologies have arisen to attain greater participation of students in their learning process. These methods of educational innovation promote active learning and, with it, the autonomy and participation of the student in the learning process (Murillo et al., 2021). Some of the most popular among teachers today are the Flipped Classroom (Galindo-Domínguez, 2021; Strelan et al., 2020), Project-Based Learning, whose enormous success has given rise to an extensive bibliography covering all educational stages (for instance, in Pre and Primary School: Ferrero et al., 2021; Oktavia & Ridlo, 2020. High School and Higher Education: Fajra et al., 2020; Guo et al., 2020), or Design Thinking (Koh et al., 2015; Panke, 2019).

Among these new instructional dynamics, using games based on technology with educative purposes (also known as “serious games”) has become very well-liked within the educational community (Gómez & Suárez, 2021). Serious games are a very effective alternative means in the teaching-learning process (Beavis, 2012), as they provide a rapid engagement of players, attracted by the use of technology and the proposition of a challenge. Therefore, this type of games can involve students in the acquisition of knowledge actively.

Serious games were introduced years ago in formal education as a pedagogical innovation in a learning context traditionally based on receiving information, memorizing content, and answering questions about it in an exam (Essop, 2020; Sánchez & Pierroux, 2015); but today, they are also extensively accepted in informal learning settings (hereafter referred to as *ILSS*) due to the particular features of this sort of pedagogical environment. Within museums, Art galleries and Science centres, that is to say, the kind of *ILSS* on which this paper focuses, visitors most of the time act autonomously

and knowledge is achieved just by watching. This fact often causes people not to get involved in the exhibition discourse because they get bored soon; for this reason, the permanence time habitually lasts short, which limits the probability of a deep comprehension of the exhibition content. That is why it is necessary to implement strategies that favour the interest and commitment of ILS visitors.

Technology has opened new ways to overcome these problems and to enable the mentioned institutions to explore new possibilities for supplying visitors with more enriching experiences (Rowe et al., 2017). Virtual Reality (VR) and other technological resources can enhance the experiences created (Mariotti, 2021), when kids and teenagers are the main objectives, using information and communications technologies (ICTs), as this type of users is digital native (Lane et al., 2013). Among new technologies, 3D digitization has become a flourishing technique suitable to be used in learning and research as well as in the field of leisure and entertainment (Pérez et al., 2018). Consequently, 3D models are also a perfect resource for creating teaching alternative activities within any learning setting.

From these premises, we designed the serious game described in this paper to promote the active collaboration of teenagers in their self-acquisition of knowledge and to encourage them to be involved in the activities of ILSs. This game was created to be played preferably inside museums since they are one of the most preeminent learning settings, along with schools (Arbués & Naval, 2014). Nowadays, museums are not only transmitters of culture but also educational agents (Chen et al., 2021). As part of their pedagogical mission, museums develop educational programmes considering the social reality in which they are immersed to strengthen their role as the link between culture and society; for this reason, one of the objectives of museums is to keep abreast of new technological advances to incorporate them not only in their exhibitions but also in their educational and dissemination activities.

Our game mixes technology with the traditional learning method based on printed worksheets. This traditional pedagogic resource has been used extensively in museums and other ILSs to help visitors better understand their museological objectives (Brousseau, 1998). Besides, ours is a game created as a scavenger hunt that forces players to walk around the museum. It aims to replace the usual explanations of the guides with several collaborative tasks whose completion allows a deeper understanding of the exhibits. During this experience, participants play an active role in the interactive search for information about the exhibition pieces.

Firstly, this paper addresses a bibliography review on technology use and serious games in ILSs to set the theoretical framework; secondly, the methodology section introduces the design scheme proposed for develo-

ping an experience like the one presented, describes the context in which it was performed: the National Museum of Roman Art (MNAR, by its Spanish acronym), and details the particularities of the presented game; next, the results after carrying out a practical experience are exposed and analysed; finally, the paper ends by drawing conclusions and outlining future work.

Learning Through New Technologies. A review

In museums, Science/Technology centres or even zoos (all of them ILSs), learning is achieved by the contemplation of the exhibits, autonomously or with the help of guides or educators. According to Beavis et al. (2014), Reich y Daccord (2015), and Rowe et al. (2017), visiting these institutions is an excellent way to foster students to acquire knowledge by themselves; however, as mentioned above, visitors often spend short periods touring the exhibition, which limits the in-depth knowledge of its message. Some new teaching methodologies have arisen based on technology to make the visit more attractive and simplify understanding of the ILS discourse.

Mobile devices, for example, are used for this purpose. Thus, some ILS educational activities include mobile devices or mobile phones to place the pieces on display and facilitate the visit (Kriz et al., 2016). Moreover, thanks to smartphones constant improvement and applicability, visitors can explore and even interact with objects through Augmented/Virtual/Mixed Reality (Falk & Dierking, 2016; Müller, 2017). Building on these advances, animated pedagogical agents that act as guides or educators have also been developed (Bickmore et al., 2013; Lane et al., 2013; Traum et al., 2012; Vosinakis & Avradinis, 2016).

Another resource used to attract and involve visitors in ILS discourse is virtual models. Many institutions offer the opportunity to explore remote (in space and time) objects and places through a simulated reality. These immersive experiences allow visitors to manipulate dangerous or fragile materials and artefacts, to enjoy watching the recreations of ancient remains or to walk distant and sometimes inaccessible archaeological/natural sites. Learning and comprehending process becomes more straightforward and more engaging to the public through these virtual models (Mortara et al., 2014).

Despite all this, the practical results suggest that mobile technology does not encourage interaction between visitors or between them and their environment, as they focus on the device (Ioannou, 2019; Petrelli & O'Brien, 2018). As a result, the chances of acquiring knowledge decrease. Participants in virtual model experiences must also be prevented from playing a passive role as mere information receivers, which makes learning

boring. For all these reasons, to achieve in-depth knowledge and promote interaction, we should find a mechanism that actively involves the participants in their learning process (Mortara et al., 2014).

In this context, serious games acquire relevance; however, to achieve the goal, the game must be entertaining to motivate players to participate. Along with motivation, commitment, challenge, competition, and exploration are also fundamental in educational games (Westera, 2019), as they can help stimulate participants to play and involve them quickly in the game.

As mentioned, serious games have been long used inside formal learning settings as an alternative teaching methodology. But games created for these environments cannot be easily extrapolated to the informal learning contexts, due to the different requirements of both teaching-learning situations. Therefore, serious games for ILS must be designed differently, always keeping in mind the topic to be learned and the applicability of every type of game inside a specific place (Greenspan & Whitson, 2013; Mariotti, 2021; Mikalef & Chorianopoulos, 2011; Mortara et al., 2014; Rowe et al., 2017; Sanchez & Pierroux, 2015).

Literature about serious games in ILS is growing exponentially in recent years; for this reason, a continuous review of the bibliography is necessary to know what has been done and devise future work lines. However, deciding the criterion to follow when reviewing is difficult, mainly due to the quantity and diversity of references. At this point, it is worth noting the large number of serious games held in museums and galleries of History, Archaeology and Art. Two reasons, different and even opposing, can be stated: on the one hand, serious games are an excellent way of attracting students towards these theoretical subjects they often find boring. On the other hand, the historical scenes and the epic battles provide a perfect framework for creating such games.

We decided to classify the papers according to the type of technology used to design the serious game for ILSs. Thus, we will distinguish between those that require mobile devices, those that use Extended Reality, those that recreate virtual environments and those that use other technological options.

For instance, in “Mystery in the Museum” (MIM) (Simarro et al., 2005), students receive information through that kind of gadget. To solve the mystery, it is necessary to reconstruct the story by gathering all the clues sent to the different groups; meanwhile, “Frequency 1550” (Huizenga et al., 2009) and “Tidy City” (Wetzel et al., 2012), for example, are location-based games that encourage the use of GPS technology using mobile devices to enable participants to learn about a specific topic actively.

Using smartphones can also be played the pervasive game “Muse-Us” (Tanguy et al., 2013), the cultural treasure hunts “VEGame” (Bellotti et al., 2003), “My Mobile Mission” (Wyeth et al., 2008), and “O’Munaciedd” (La Guardia et al., 2012).

Concerning Extended Reality, Klopfer et al. (2005) describe one experience developed at the Art Institute of Chicago: participants are provided with handheld devices to answer multiple-choice questions related to various museum pieces, which obliges them to tour the exhibition. This article also explains “Mystery at the Museum”, held at the Boston Museum of Science. In this case, each participant assumes a different player role and goes around the museum using a walkie-talkie and a handheld device to collect and analyse virtual clues. A mixed-reality game is proposed by Mikalef & Chorianopoulos (2011): consists of identifying some paintings through QR codes placed next to them. It also deserves mentioning the “SOLOMO” game (Lin et al., 2018), designed for local cultural learning in Taiwan. Equally remarkable is the game “Inventum”, which uses Augmented Reality to be played in the Archaeological Park of Venosa (Italy) (Mariotti, 2021).

Another of the most common resources when designing serious games is the creation of virtual worlds (Girvan, 2018), some of them taking advantage of the possibilities offered by 3D modelling. Mortara et al. (2014) show a magnificent review of this type of serious games. Recently, the initiatives performed in Italy with “Night in the Forum” (Ferdani et al., 2020) are a representative example.

Some other types of serious games must be considered, like those that use the versatility of Microsoft Kinect (e.g., Alshammari & Whittinghill, 2015; Yap et al., 2015). It is also remarkable the use of Second Life in libraries and museums (Second Life, n.d.; Stanford University, 2009; Urban, 2007).

But any activity must be created considering the educational context in which it will be developed; in our case, the Spanish Government is working to reduce the school dropout and absenteeism high rates. Thanks to this, some schools and teachers are promoting educational changes that aim to transform and overcome the traditional pedagogical model employing technology (Blanco & Chueca, 2016). Although these efforts are mainly focused on formal education, technology also starts to be used as a helpful complement for education and dissemination in ILSS.

In Madrid, Spain, two leading museums have begun to regularly introduce activities that implement technology to reach a wider audience: the National Archaeological Museum and the Thyssen-Bornemisza Museum (Jiménez-Orellana, 2016; Martín, 2015). Other national museums like the Sorolla Museum (Museo Sorolla, 2021) and the National Museum of Natural Sciences (Museo Nacional de Ciencias Naturales, 2021) have also engaged in this type of experiences recently. In Catalonia, one of the most dynamic regions in using technology in ILSS, many institutions are recently applying this type of methodologies. Quite remarkable is the initiative

explained by Asensio et al. (2017) and Bossavit et al. (2018). In the same way, some private firms and technical departments of Spanish Universities (e.g., CosmoCaixa or the Universities of Salamanca, Extremadura —thanks to the 3D Covim Lab- and Barcelona) are also getting involved gradually in this type of activities.

Nevertheless, most of these initiatives do not necessarily involve adding the “game” component and only use the technology for the sake of using it. So, proposing serious games in ILSS is almost a novelty in Spain.

Methodology

When designing our game, we considered both the characteristics of the environment and the aim pursued. This game mixes technology (smartphones, 3D digital models, etc.) with other traditional learning methods, and follows the dynamic of a scavenger hunt. We were aware that, although games based on the strategy of scavenger hunt or on solving a mystery encourage interaction among participants and the active seeking of answers, these game types are counterproductive from a learning viewpoint unless they follow a guideline, a discourse that helps to understand the exhibition. If the game does not, the exhibit becomes a set of disconnected and out-of-context pieces, incomprehensible for participants, and far from the original purpose of acquiring knowledge through touring around (Rowe et al., 2017).

Based on these premises, and intending to avoid the weaknesses seen, we propose a “serious game” that mixes the best characteristics of several teaching strategies. It is described under the following headings:

The Cultural Gymkhana: the Design Framework

As mentioned before, this serious game was designed and structured to implement some educational resources validated in the bibliography. We developed a strategy that divides the design of a Serious Game into several blocks which will be specified differently for each particular Game. The schema of this design framework is shown in Figure 1.

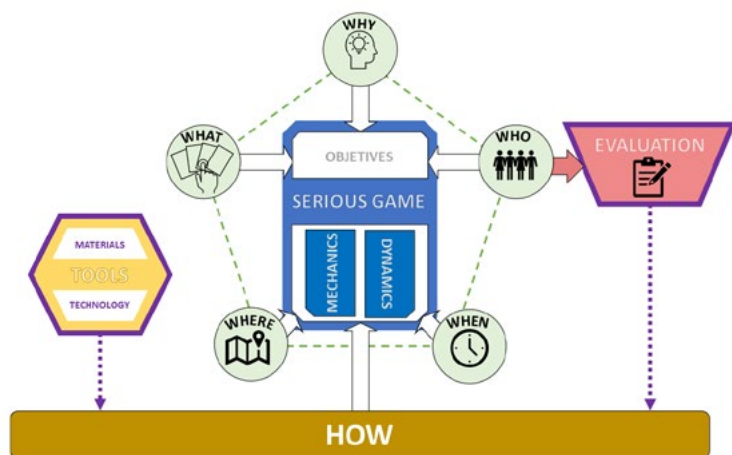


Figure 1.

Design schema proposed to successfully create a serious game

In brief, the main task is to define “what”, “why”, “for whom”, and “how” the game will be developed so that it can be adapted to the ILS (“where”) and the time, length and specific date (“when”), stipulated by proposers. Of course, the “tools” to be used will influence “how” the serious game will be played which, together with “where” and “when”, will help define its “mechanics” and “dynamics”. As part of the teaching-learning process, the game should enable students to acquire deep knowledge about a specific topic that must be assessed later (“evaluation”). Once the experience finishes, players fill out a questionnaire that serves as feedback for designers to amend, refocus and improve the proposal to better adapt them to the “objectives”.

The idea is to design an activity to complement lessons in the classroom (“what”), due to the need for exploring new technologies and teaching-learning methods (“why”). Players must learn not only about the topic of the setting where they will play but also get familiar with the “tools” (materials, but above all, technology) used. The main “objective” is to engage teenagers (“who”) with the ILS message and to acquire knowledge by themselves.

The way the game will be played (“how”) is the core of the following explanation. Players are proposed to play a kind of scavenger hunt in which they must answer some questions (evaluation) provided in the traditional paper worksheet (material); here, it is essential to get sure of defining clearly and precisely the criteria and learning objectives according to participants level of knowledge to guarantee the effectiveness of this teaching methodology (Hummel et al., 2017).

Among the technology, the participants will use their smartphones and laptops, one per group, where some clues will be displayed, several of them shown as movable 3D models, as it is our field of expertise. Thanks to a location map, players can move around the place to look for specific pieces and try to solve the challenge proposed in each step; as motivation is essential to achieve knowledge/skills in a participatory way, students are tempted by the possibility of winning a symbolic prize. Thus, participants can see a scoreboard during the game.

The game dynamic is as follows:

- » It is designed to be played in groups of up to 5 participants in a space with no significant obstacles that could interfere with the appropriate development of the activity.
- » The goal is that players answer correctly, and as soon as possible, some questions concerning the most relevant pieces of the ILS where it takes place.
- » For students to answer these questions, we provide some clues shown as 3D models, QR codes or a brief “story”, proposed to make them participate more practically; thus, participants must reproduce an Artwork or do a chemical experiment, for example, always depending on the topic of the specific ILS. ICT and 3D models are used to involve players quickly, while the practical task is a great tool to promote collaboration between them.
- » Different tables (one per group), each containing 6-8 clues, will be displayed on the laptops; simultaneously, a quiz with questions related to each table will be delivered as a worksheet to act as the evaluation tool; clues order in the tables must guarantee logical learning and avoid overcrowding in certain places during the game. That is why participants must pinpoint the targets following the given sequence. Besides, these targets will be chosen so that their location forces students to explore the space entirely.

Players also have at their disposal three jokers, only to be used once each: they can ask an institution staff member 1) about a location, or 2) about a specific 3D image/model. The game organizers provide the third one, although the information obtained in this case may be true or false.

The use of jokers intends to encourage students to interact with the staff to solve their problems. This way, they also learn this is a helpful resource when visiting facilities of this kind. In sum, through the 3D models, put in a position that obliges the students to move them to identify what it is, the QR codes to be deciphered by the suitable app, and the short “story”, players have to locate specific pieces in the exhibition with the help of the jokers. Once pinpointed, they have to look for the answers to the question in the quiz; there are three different ways of solving them:

1. Directly from the information provided by the institution,
2. in the encyclopaedias that can be found on the internet or,
3. from another QR situated near the piece, which links to the technical datasheets of the online collection.

Although mobile phones are not advisable in the Spanish educational system, students should bring their own to play this game on this occasion. Our goal is to show how useful these devices are in the learning process if this technology is used correctly.

Experience at the National Museum of Roman Art

With the game structure fully established, the proposer (the MNAR Research Department staff) defined questions about “where” inside the museum and “when” (even “for how long”) it would take place.

Founded in 1838 as an archaeological exhibition of the ancient Roman city of Augusta Emerita (Barrero & Nodar, 2010), the National Museum of Roman Art is the oldest museum in Spain and the most important in Extremadura. Since 1986, a modern building made by R. Moneo houses the entire collection, both architects and museum experts admire this building (Mesa, 2017). It is currently being expanded with new offices, a larger conference room and facilities for didactical activities. Annually, together with the main Roman monuments in Mérida (Theatre, Amphitheatre, Temple of Diana, etc.), the MNAR attracts numerous national and international visitors. It is also a cultural reference inside the autonomous community and the city of Mérida, whose inhabitants feel fascinated by its cultural offerings.

The MNAR has been increasing its pedagogical role since the beginning at its modern location, following the rhythm of the times (Caldera, 2017). Museum’s didactic function mainly focuses on learning by discovering, and on competencies development like creativity, problem-solving, interaction with the surroundings and teamwork, which also improves their motivation for learning. In this context, the Department of “Education and Cultural Action”, in collaboration with other departments (“Research”, “Documentation” or “Conservation”), offers a wide variety of proposals that coincide with important dates, seasons, etc.; for example, summer workshops are proposed for kids with a different topic every year. Through these initiatives, children are immersed in Roman culture with games, costumes, theatre performances, crafts, etc., while enjoying their summer mornings.

Equally, activities such as the “Week of Science” or the “Museum for Youth” are offered to high school and university students and aim to combine leisure, learning and enjoyment of young people within the museum (MNAR, 2021). Despite this, it is difficult to attract and involve children and teenagers, as they tend to visit the museum facilities only out of obligation because they get bored.

Intending to overcome this situation, in the context of International Museum Day'18, we organized an activity for 12-18 year students; it consisted of an immersion experience in the 3D capture and modelling techniques and their usability in modern museums, following the topic of that year, "Hyper-connected Museums: new perspectives, new public". Our proposal of Cultural Gymkhana (CG) was performed as part of that experience so that we could assess its validity with students from High Schools in Mérida.

We selected some relevant pieces following the storyline "Roman private and public monuments": several sculptures (one *togatus*, one statue of a matron, *Pluto*, *Ceres*, the *Genius Coloniae*, and *Chronos*), one funerary monument, one *ara* and one of the Theatre arches. All of them are exhibited on the main floor, the widest of the whole museum, which has neither stairs nor other obstacles. Some pieces had previously been digitized using a short-range scanner (Merchán et al., 2011). We also used the "Aeneas Group", composed of three statues, and the 3D digital model of the *Forum Adiectum*, a public square of ancient *Augusta Emerita* (Merchán et al., 2012) (see Figure 2).



Figure 2.
Some of the 3D models used in the experience

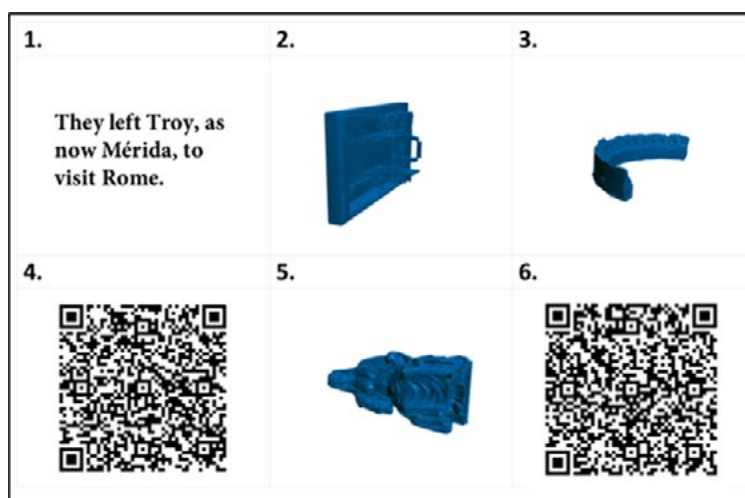
This way, *Pluto*, *Ceres*, the *togatus*, the arch, and the forum, could be shown as movable 3D models. Using this type of resource has a double purpose: on the one hand, it allows participants to become familiar with models of this kind; on the other hand, most of the pieces are exhibited with their backs against the wall. Ergo, these models are the only possibility for students to see their rear and other non-accessible parts. Concerning the non-digitized pieces, a picture of each was transformed into a QR code and added to the table (see Figure 3a).

Regarding the short story, it had to guide players to the *Aeneas* sculptural group, which was not in the Museum but on display in Rome at that moment; so, once found the room where it is usually exhibited, students could see only a picture, instead of the original pieces; the picture showed the virtual reconstruction of the group they had to recreate and photograph. Thus, every team member had to represent one of the characters: the kid, *Ascanius*; the father, *Aeneas*; or the grandfather, *Anchises*. As the groups were of five students, another participant took the photos, and the last one led the operations. It is a collaborative experience in which every player takes a role to reach the best solution in coordination with the others.

Description of the Experience

Participants: 25 males and 13 females (aged 14-16) participated in the experience. They were divided into two shifts of 19 to avoid bothering museum visitors; in turn, we grouped each shift into four teams of five members. One person from the museum staff played like a regular student in the group with one less participant.

Material and methods: The tables with the clues were displayed on computers so that players could interact with the movable 3D models, as said (see Figure 3a). The quiz was provided in a worksheet (see Figure 3b) with a location map on the back and a pen to fill it in. This way, each group had to distribute tasks and elect a person responsible for each.



(a)

1. NAME:	2. NAME:	3. NAME:
<u>Room number:</u>	<u>Room number:</u>	<u>Room number:</u>
<u>Chronology:</u>	<u>Chronology:</u>	<u>Chronology:</u>
Take a photo imitating the group in the room where the main character was.	<u>What is that famous decoration?:</u>	<u>How many dovelas make it up?:</u>
4. NAME:	5. NAME:	6. NAME:
<u>Room number:</u>	<u>Room number:</u>	<u>Room number:</u>
<u>Chronology:</u>	<u>Chronology:</u>	<u>Chronology:</u>
<u>Do you know what my dress is called?:</u>	<u>Who was my daughter?:</u>	<u>Who was this guy?:</u>

(b)

Figure 3.

(a) Table; (b) Worksheet

Explanation: At the beginning of the activity, we explained the rules orally: what the game consisted of, how they should play it, and who could provide the information if they decided to use the jokers; the main rule was to behave appropriately and not interfere with the normal functioning of the museum.

Time length: Initially, participants had 30 minutes maximum to complete the game; however, the experience had to be extended by some more minutes for all teams to finish.

The main objective of this activity was the students could learn from the museum’s collections. For this reason, priority was given to everyone finishing it, although the winner was among those who had answered all the questions correctly in the shortest time.

Evaluation: In this case, teachers would evaluate students in the classroom, following the usual rules of formal learning environments. Therefore, the questions in the worksheet did not mean to fulfil that mission, but to serve as a guide in the study and as a method for acquiring and retaining knowledge to be assessed later.

Award: Every member of the winning group received a symbolic prize provided by the museum.

As experience shows, teenagers do not usually stay interested in doing the same task for long, even more, if it does not provide them with a direct benefit. That is why we conducted only a 10-question satisfaction poll with multiple-choice answers; arranged in such a way they allowed us to assess some of the most interesting points for the correct interpretation of the experience (see Table 1). All students completed the poll anonymously.

Table 1
Satisfaction questionnaire to obtain feedback from students

BLOCKS	QUESTIONS
1	Q1 What is your opinion about the cultural gymkhana in which you have participated?
	Q2 Do you think this type of cultural activity encourages learning History?
	Q3 Was the information given to complete the cultural gymkhana enough?
2	Q4 Although the gift for the winners was not very significant, do you consider a prize encourages activity completion?
	Q5 Do you think this type of activity should be allowed and fostered in museums?
	Q6 Do you think this type of activity promotes both group work and team learning?
	Q7 Has the cultural gymkhana served you to better understand the Museum and its pieces?
	Q8 Have you found the “recreation” of the sculptural group fun?
	Q9 Have you seen or participated in any similar activity (group photo) in museums before?
3	Q10 Rate this activity (from 1 to 10)

We can divide the questions into three blocks:

- » Q1-3 were set out to verify if the proposal was well accepted and its degree of acceptance; therefore, extensive answers are needed to find the details.

- » Q4-9 refer to the specific mechanism of the game and its validity for bringing young people to museums. These were YES/NO questions.
- » Q10 evaluates the whole activity, so a 10-point rating was requested.

Results

The immediate results —observed during the experience— showed that the students were very dynamic from the beginning, engaging in the activity proactively and hoping to be the winners. They interacted without problems with the museum staff too, when they could use the game jokers (see Figure 4). Likewise, the solutions they found to reproduce the *Aeneas Group* were very imaginative (see Figure 5). But, above all, they were very polite at any moment not to bother the other visitors.

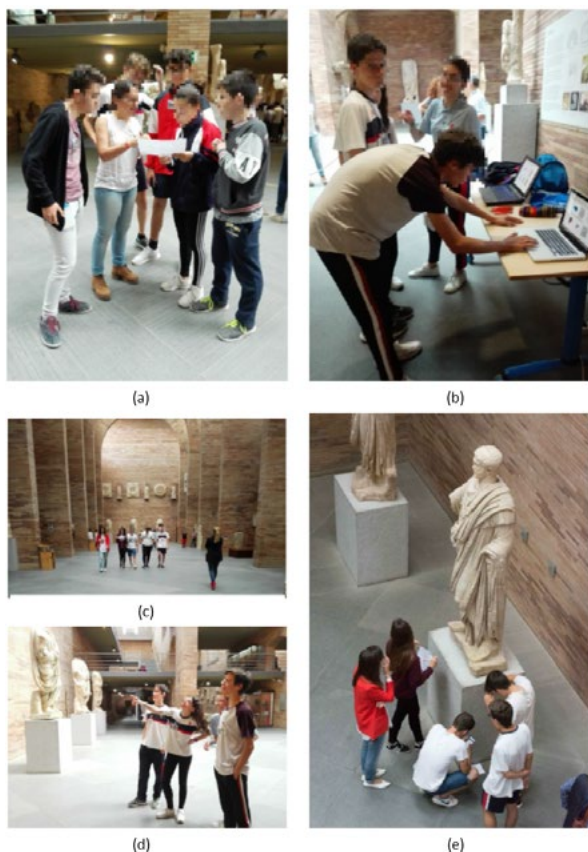


Figure 4.
Participants at different moments of the practical experience of Cultural Gymkhana



Figure 5.
 (a) Reconstruction of the sculptural group with Aeneas, Anchises and Ascanius;
 (b, c) Live recreation

Regarding the satisfaction poll that participants answered at the end of the experience, Table 2 presents the possible choices they had to make, and Figures 6-8 show the statistics of the selected options.

Table 2
 Answer options offered for each of the questions listed in Table 1

QUESTIONS		ANSWERS
Q1	A1	It is different from other cultural activities that I have done. It caught my attention because of mixes technology with the study of History.
	A2	It is different from other cultural activities, but not particularly interesting.
	A3	It is similar to other cultural activities that I have done before and it has not got my attention.
	A4	Other:
Q2	A1	Yes, learning is more interesting and fun by playing games and using smartphones.
	A2	It is similar to conventional cultural activities.
	A3	No, I think traditional methods are better.
	A4	Other:
Q3	A1	The game can be completed perfectly with the clues and jokers.
	A2	The clues and jokers helped, but I found it hard to find things.
	A3	3D models and QR codes were difficult to use.
	A4	The information given was insufficient.
Q4	A1	Yes.
	A2	No.

Q5	A1	Yes.
	A2	No.
	A3	Maybe.
Q6	A1	Yes.
	A2	No.
Q7	A1	Yes.
	A2	No.
	A3	I don't care about museums.
Q8	A1	Yes.
	A2	No.
Q9	A1	Yes.
	A2	No.

In short, the general opinion was quite favourable, as can be seen analysing Block 1 (see Figure 6). Concerning Q1, 94.7 % [76.3 (A1) + 18.4 (A2)] indicated that this CG is different from other cultural activities in which they had participated. Among them, 76.3 % highlighted their interest by remarking that the experience attracted their attention as it used new technologies in History study; however, 21 % [18.4 (A2) + 2.6 (A3)] showed their indifference to Cultural Gymkhana while one participant (2,6 %) used the option “Other” to complain because the game makes less use of new technologies than he/she would have liked.

As said, the purpose of Cultural Gymkhana was for students to learn Roman history in the museum through an entertaining activity. To engage them in the resolution of the tasks, they had to move around MNAR collaborating actively with other students and using occasionally new technologies. The graph corresponding to Q2 shows that 78.9 % [76.3 (A1) + 2.6 (A4)] of the participants stressed that these characteristics of the serious game had motivated them to be involved in its resolution; the percentage that chose option 1 admitted that CG is a good way of learning compared to “traditional” methods, as it is more interesting and fun, the other 2.6 % complained about bad connectivity in this informal setting, which had avoided a quicker resolution; however, more noticeable is that 21 % [10.5 (A2) + 10.5 (A3)] indicated that using this methodology did not encourage their interest in learning since they consider that CG is as good as other teaching-learning activities (10.5 %) or even worse than “traditional” methods (10.5 %).

To finish this block, Q3 talks about difficulties in playing the game. In this case, 94.7 % [60.5 (A1) + 34.2 (A2)] of participants emphasized the usefulness of clues along with game jokers offered, which helped in its resolution and reduced its difficulty; nonetheless, although the majority (60.5 %) considered that Cultural Gymkhana could be solved easily with

the help of these elements, a significant 39.5 % [34.2 (A2) + 2.6 (A3) + 2.6 (A4)] found some complications. Thus, while 34.2 % complained about the complexity of finding things, despite the clues and jokers, the remaining students (5.2 %) showed their rejection of this serious game, either because it was not easy for them to handle 3D models or QR codes or because they considered the information provided to its resolution was insufficient.

The high percentage of acceptance obtained in Q5, Q6 and Q7 (84.2 % each) also support the positive opinion about CG; those questions checked the truthfulness of the previous answers (see Figure 7). That is to say, a high percentage of the participants pointed out that the serious game helped them to know MNAR and its pieces better, that this activity promotes work and learning in groups, and that this type of recreational activity based on new technologies should be allowed and encouraged in museums, objectives pursued in this serious game design. Participants also very well accepted the live recreation of the sculptural group. Although 31.6 % admitted that this type of activity was not novel for them (Q9), 89.5 % of the participants highlighted that it had been fun (Q8). Finally, the use of an honorary prize to encourage the completion of the Cultural Gymkhana was well-liked by 81.6 %, who answered “Yes” to Q4, whereas just 7 people chose the option “No”.

Note that in both Figure 6 and Figure 7, a line has been introduced to separate the positive responses from the negative/neutral ones, dividing the graph into two distinct zones: a green zone showing the good acceptance of our proposal, and a red one reflecting the disapproval of it. In both cases, the green zone is much larger than the red zone, showing the supportive feedback from the players of this serious game.

Concerning Q10 (Block 3 – Figure 8), players scored CG with 8.24 out of 10: it was scored twice with ‘6’ and graded with ‘outstanding’ (9-10) seventeen times; besides, the most selected scores were ‘8’ and ‘9’, but, 11 of the 38 participants (29 %) expressed moderate satisfaction, probably due to the difficulty in its completion.

In sum, analysing the satisfaction poll as a whole, we can say that the objectives pursued by creators: applicability (Q5), group work (Q6) and acquisition of knowledge (Q7), obtained a positive score of 84.2 %. The mechanisms used to foster learning —clues and jokers (Q2), prize (Q4), and group photo (Q8)— got a very high percentage of acceptance (76.3 %, 81.6 % and 89.5 %, respectively). Q9, which complemented Q8, tried to evaluate the novelty of proposing a live recreation and whether it is a mechanism to encourage group work. Although 31.6 % admitted that this type of activity was not new to them, the high percentage of satisfaction obtained —also reflected in the marks given to the activity (Q10) — leads us to think that it is a worthy resource to use in subsequent experiences.

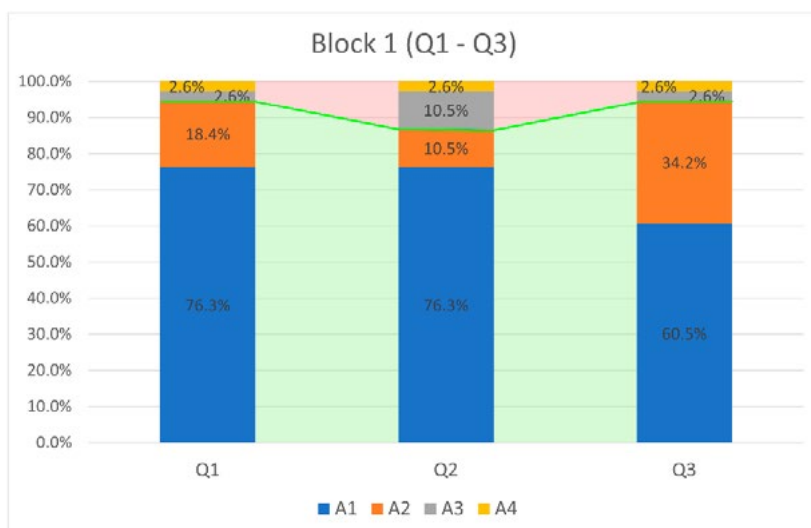


Figure 6.

Statistics of questionnaire results, Block 1: Questions 1 to 3 - Acceptance of the proposal

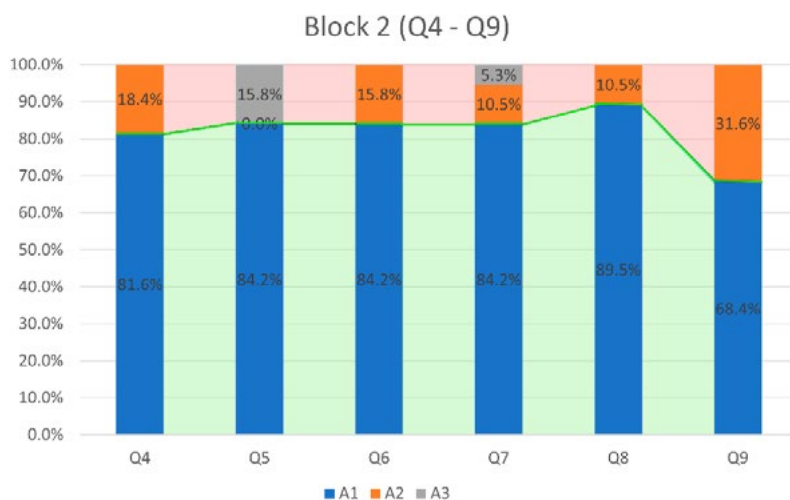


Figure 7.

Statistics of questionnaire results, Block 2: Questions 4 to 9 - Validity of the game mechanism

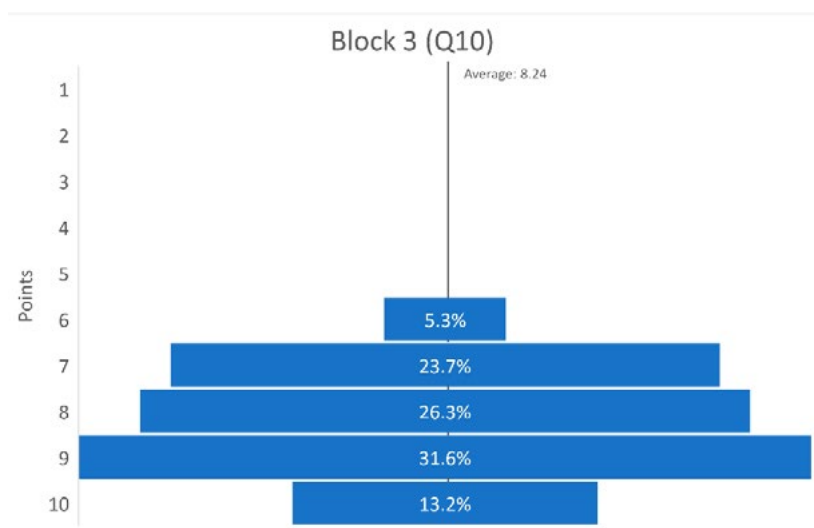


Figure 8.

Statistics of questionnaire results, Block 3: Question 10 - Score

Conclusions

The literature review has shown that we can use digital technologies, virtual models, and serious games to involve visitors in knowledge acquisition while visiting ILSS; however, these resources have specific shortcomings that must be overcome in the designing of an experience: often, the application of digital technology or virtual models has not had the desired effect, either because visitors isolate themselves when using these technologies, or because they adopt a passive role during immersive experiences. It seems that using games could help to improve the experience inside museums. Serious games have been very accepted, because learners are motivated during the fun and entertaining game experience and, as a consequence, they take part in the act of gaining knowledge or skill in an active role; nonetheless, to guarantee success, there should be a strong compromise between deep knowledge and exploration of the informal educational environment during the experience.

In this sense, our Cultural Gymkhana was created to allow learning by replacing the traditional explanations in guides with collaborative tasks that only can be solved by moving around the place using game mechanics. In-depth knowledge is guaranteed, on the one hand, by forcing participants to interact with 3D models and photographs. It obliges them to explore details that cannot be directly observed; on the other hand, by making them read technical information related to the pieces to answer the quiz.

The practical experience carried out has shown great promise for learning through interactive activities in a museum, as can be deduced from the results of the satisfaction poll, while we are aware that, to get more reliable results, it would be necessary to test it on more occasions and by widening the age range of the participants, future work lines can be drawn from it. As for improvements, technological resources (3D models, QR codes, etc.) should be easier to handle, the use of ICT greater, and the Internet connection must be guaranteed; also, participants well accepted the paper quiz, but an online quiz would ensure instant feedback (besides being auto-evaluable). From an evaluation view, developing a rubric could be useful to assess in depth the knowledge acquired.

But, in sum, although some aspects should be improved, the proposed CG seems to be a very appropriate and versatile tool to promote knowledge acquisition and social engagement in ILS.

Acknowledgements

The authors would like to thank the National Museum of Roman Art staff and the teachers and students of the Atenea High School, in Mérida, for their collaboration.

This work was supported by the Agencia Estatal de Innovación (Ministerio de Ciencia Innovación y Universidades) under the Grant PID2019-108271RB-C32 / AEI / 10.13039 / 501100011033, and the Grant PID2020-114954GB-I00; as well as by the Consejería de Economía, Ciencia y Agenda Digital (Junta de Extremadura) and the European Regional Development Fund (ERDF) "A way to make Europe" under the Grant IB20172.

References

- Alshammari, A. & Whittinghill, D. (2015). Multiplayer Kinect Serious Games: A Review. *International Journal of Game-Based Learning (IJGBL)*, 5(3), 45-61.
- Arbués, E. & Naval, C. (2014). Los museos como espacios sociales de educación. *Estudios sobre Educación*, 27, 133-151.
- Asensio, M., Santacana, J. & Pol, E. (2017). APPLE Project (APP Learning Evaluation): primeros resultados de un estudio hecho en la Ciudadela ibérica de Calafell. *Revista de Didácticas Específicas*, 17, 8-38.
- Barrero N. & Nodar, R. (2010). El Museo Nacional de Arte Romano. *Cien años de excavaciones arqueológicas en Mérida 1910-2010*, 215-232.
- Beavis, C. (2012). Critical perspectives, enabling classrooms and digital games: challenges for teachers and researchers working with

- games-based learning. In G. Biswas, L. Wong, T. Hirashim & W. Chen (Eds.), *Proceedings of the 20th International Conference on Computers in Education*. Asia-Pacific Society of Computers in Education.
- Beavis, C., Kelly, L., Fletcher, J., Rowan, L., Bowan, A. & Sainter, C. D. (2014). Gamifying the museum: educational games for learning. In *Proceedings of the Conference: Museums and the Web Asia 2014*, South Korea.
- Bellotti, F., Berta, R., Ferretti, E., DeGloria, A. & Margarone, M. (2003). VeGame: field exploration of art and history in Venice. In *Handheld Computing*. IEEE Computer.
- Bossavit, B., Pina, A., Sanchez-Gil, I., & Urtasun, A. (2018). Educational Games to Enhance Museum Visits for Schools. *Educational Technology & Society*, 21(4), 171–186.
- Bickmore, T.W., Pfeifer Vardoulakis, L.M. & Schulman, D. (2013). Tinker: a relational agent museum guide. *Autonomous Agents and Multi-Agent Systems*, 27(2), 254–276.
- Blanco, A. & Chueca, A. (2016). *Informe España 2016*. Universidad Pontificia Comillas.
- Brousseau, G. (1998). *Théorie des situations didactiques*. La Pensée Sauvage.
- Caldera, P. (2017). El Museo Nacional de Arte Romano como espacio de aprendizaje y descubrimiento. In *xxx Años del Museo Nacional de Arte Romano de Mérida*, (pp. 185-188). MNAR.
- Chen, S., Duan, A. & Wang, J. (2021). Using Digital Technologies in Museum Learning Activities to Enhance Learning Experience: A Systematic Review. *Bulletin of the Technical Committee on Learning Technology*, 21(2), 32-36.
- Essop, M. F. (2020). Implementation of an authentic learning exercise in a postgraduate physiology classroom setting. *Advances in Physiology Education*, 44(3), 496-450.
- Fajra, M., Surpano, Surkandi, A. & Novalinda, R. (2020). Project Based Learning: Innovation to Improve the Suitability of productive competencies in Vocational High Schools with the Needs of the World of Work. *International Journal of Multiscience*, 1(8), 1-11.
- Falk, J. & Dierking, L. (2016). *The Museum Experience Revisited*. Routledge.
- Ferrero, M., Vadillo, M.A. & León, S. P. (2021). Is project-based learning effective among kindergarten and elementary students? A systematic review. *PLOS ONE*, 16(4), e0249627.
- Ferdani, D., Fanini, B., Piccioli, M. C., Carboni, F. & Vigliarolo, P. (2020). 3D reconstruction and validation of historical background for

immersive VR applications and games: The case study of the Forum of Augustus in Rome. *Journal of Cultural Heritage*, 43, 129-143.

Galindo-Dominguez, H. (2021). Flipped Classroom in the Educational System. *Educational Technology & Society*, 24(3), 44-60.

Girvan, C. (2018). What is a virtual world? Definition and classification. *Educational Technology Research and Development* 66, 1087–1100.

Gómez, R. L. & Suárez, A.M. (2021). Gaming to succeed in college: Protocol for a scoping review of quantitative studies on the design and use of serious games for enhancing teaching and learning in higher education. *International Journal of Educational Research Open*, 2(2), 100021.

Greenspan, B. & Whitson, J. (2013). Whether to Play or Preserve the Past? Creating The Forgotten Worker Quest. In G. Yannakakis, E. Aarseth, K. Jorgenson, J. Lester (Eds), *FDG'13*. ACM.

Guo, P., Saab, N., Post, L. & Admiraal, W. (2020). A review of project-based learning in higher education: Student outcomes and measures. *International Journal of Educational Research*, 102, 101586.

Huizenga, J., Admiraal, W., Akkerman, S. & Dam, G. (2009). Mobile game-based learning in secondary education: Engagement, motivation and learning in a mobile city game. *Journal of Computer Assisted Learning*, 25, 332-344.

Hummel, H. G. K., Joosten-ten, D., Nadolski, R. J. & Baartman, L. K. J. (2017). Content validity of game-based assessment: case study of a serious game for ICT managers in training. *Technology, Pedagogy and Education*, 26(2), 225-240.

Ioannou, A. (2019). A model of gameful design for learning using interactive tabletops: enactment and evaluation in the socio-emotional education classroom. *Educational Technology Research and Development* 67, 277–302.

Jiménez-Orellana, L. J. (2016). Museo y comunicación 2.0. Situación en España. *Documentación de las Ciencias de la Información*, 177-203.

Kriz, P., Maly, F. & Kozel, T. (2016). Improving Indoor Localization Using Bluetooth Low Energy Beacons. *Mobile Information Systems*, volume 2016, 1-11.

Koh, J. H. L., Chai, C. S., Wong, B. & Hong, H. Y. (2015). *Design thinking for education. Conceptions and applications in teaching and learning*. Springer.

La Guardia, D., Arrigo, M. & Di Giuseppe, O. (2012). A Location-Based Serious Game to Learn about the Culture. In *Proceedings of 2nd International Conference, the Future of Education*. Florence.

Lane, H. C., Cahill, C., Foutz, S., Auerbach, D., Noren, D., Lussenhop, C. & Swartout, W. (2013). The Effects of a Pedagogical Agent for In-

- formal Science Education on Learner Behaviours and Self efficacy. In *Lecture Notes in Artificial Intelligence*, 7926 (pp. 309-318). Springer.
- Lin, Y.-T., Tseng, Y.-M., Lee, Y.-S., Wang, T.-C., Tsai, S.-I. & Yi, Y.-J. (2018). Development of a SOLOMO Game-Based Application for Supporting Local Cultural Learning in Taiwan. *Educational Technology & Society*, 21(4), 115-128.
- Mariotti, S. (2021). The Use of Serious Games as an Educational and Dissemination Tool for Archaeological Heritage Potential and Challenges for the Future. *magazén*, 2(1), 119-138.
- Martín, S. (2015). El juego como práctica educativa. *Educa+*, 2, 69.
- Merchán, P., Salamanca, S. & Adán, A. (2011). Restitution of Sculptural Groups Using 3D Scanners. *Sensors*, 11(9), 8497-8518.
- Merchán, P., Adán, S., Salamanca, A., Domínguez, V. & Chacón, R. (2012). Geometric and Colour Data Fusion for Outdoor 3D Models. *Sensors*, 12(6), 6893-6919.
- Mesa, R. (2017). El proyecto y la obra de Rafael Moneo. In *Museo Nacional de Arte Romano. xxx en la Vida de un Museo* (pp. 33-44). MNAR.
- Mikalef, K. & Chorianopoulos, K. (2011). Game playing in the field: Effects of interactivity on learning and museum experience. In *Proceedings of the DEG workshop on Involving End Users and Domain Experts in the Design of Educational Games*.
- MNAR (2021, December 17). <https://www.culturaydeporte.gob.es/mnromano/actividades/agenda.html>
- Museo Nacional de Ciencias Naturales (2021, March 15). <https://www.mncn.csic.es/es/visita-el-mncn/exposiciones/naturaleza-artificial-vuestra-exposicion>
- Mortara, M., Catalano, C. E., Bellotti, F., Fiuccy, G., Houri Panchetti, M., & Petridis, P. (2014). Learning cultural heritage by serious games. *Journal of Cultural Heritage*, 15, 318-325.
- Müller, S. (2017). *Serious games: Ancient battles in VR*. Munich.
- Murillo-Zamorano, L.R.; López Sánchez, J.A., Godoy-Caballero, A.L., & Bueno, C. (2021). Gamificaciton and active learning in higher education: is it possible to match digital society, academia and students' interests? *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 18, 15.
- Museo Sorolla. (2021, March 15). <https://6dlab.com/museo-sorolla-ar-app>
- Oktavia, Z. & Ridlo, S. (2020). Critical Thinking Skills Reviewed from Communication Skills of the Primary School Students in Stem-Based Project-Based Learning Model. *Journal of Primary Education*, 9(3), 311-320.

- Panke, S. (2019). Design thinking in education: Perspectives, opportunities and challenges. *Open Education Studies, 1*, 281-306.
- Pérez, E., Merchán, M. J., Moreno, M. D., Merchán, P. & Salamanca, S. (2018). Touring the Forum Adiectum of Augusta Emerita in a virtual reality experience. *Lecture Notes in Computer Science, 11196*, 548-559.
- Petrelli, D. & O'Brien, S. (2018). Phone vs. Tangible in Museums: A Comparative Study. In *Proceedings of the 2018 Conference on Human Factors in Computing Systems*. ACM.
- Reich, J. & Daccord, T. (2015). *Best Ideas for Teaching with Technology: A Practical Guide for Teachers, by Teachers*. Routledge.
- Rowe, J. P., Lobene, E. V., Mott, B. W. & Lester, J. C. (2017). Play in the Museum: Design and Development of a Game-Based Learning Exhibit for Informal Science Education. *International Journal of Gaming and Computer-Mediated Simulations, 9*(3).
- Sanchez, E. & Pierroux, P. (2015). Gamifying the Museum: A Case for Teaching for Games Based Learning. In *Proceedings of the 9th European Conference on Games Based Learning*.
- Second Life (s. f.). https://secondlife.fandom.com/wiki/List_of_museums_and_galleries_in_Second_Life
- Simarro, J., Muñoz, H., Stoica, A. G., Avouris, N., Fiotakis, G., & Dementi, K. (2005). Mystery in the museum: collaborative learning activities using hand-held devices. In *Proceedings of the 7th International Conference on Human Computer Interaction with Mobile Devices & Services*. ACM.
- Stanford University. (2009). <https://library.stanford.edu/spc/more-about-us/projects-and-initiatives/virtual-archives-second-life..>
- Strelan, P., Osborn, A. & Palmer, E. (2020). The flipped classroom: A meta-analysis of effects on student performance across disciplines and education levels. *Educational Research Review, 30*, 100314.
- Tanguy, C., Mostmans, L. & Naessens, K. (2013). MuseUs: Case study of a pervasive cultural heritage serious game. *Journal on Computing and Cultural Heritage, 6*(2), 8:1-19.
- Traum, D., Aggarwall, P., Artstein, R., Foutz, S., Gerten, J., Katsamanis, A., Leuski, A., Noren, D. & Swartout, W. (2012). Ada and Grace: Direct Interaction with Museum Visitors. In *Lecture Notes in Computer Science, 7502*. Springer.
- Urban, R. (2007). A Second Life for Your Museum: 3D Multi-User Virtual Environments and Museums. *MW2007*.
- Vosinakis, S. & Avradinis, N. (2016). Virtual Agora: representation of an ancient Greek Agora in virtual worlds using biologically-inspired

motivational agents. *Mediterranean Archaeology and Archaeometry*, 16(5), 29-41.

Waweru, B. W., Yap, H. K., Phan, K. Y., Ng, P. S. J. & Eaw, H. C. (2020). Gamesy: How Videogames Serve as a Better Replacement for School? *IEEE Student Conference on Research and Development (SCORED)*, (pp. 10-15).

Westera, W. (2019). Why and How Serious Games Can Become Far More Effective: Accommodating Productive Learning Experiences, Learner Motivation and the Monitoring of Learning Gains. *Educational Technology & Society*, 22(1), 59-69.

Wyeth, P., Smith, H., Hui, K., Fitzpatrick, G., Luckin, R., Walker, K., Good, J., Underwood, J. & Benford, S. (2008). Learning through Treasure Hunting: The Role of Mobile Devices. *International Association for Development of the Information Society*.

Wetzel, R., Blum, L. & Oppermann, L. (2012). Tidy City - A location-based game supported by in-situ and web-based authoring tools to enable user-created content. In *FDG'12*. ACM.

Yap, K., Zheng, C., Tay, A., Yen, C. -C. & Do, E. Y. (2015). Word out!: Learning the Alphabet Through Full Body Interactions. In *Proceedings of the 6th Augmented Human International Conference* (pp. 101-108). ACM.



Clase grabada en la evaluación de desempeño profesional docente: satisfacción, desempeño e imprevistos

Recorded Class in Teacher Professional Performance Evaluation: Satisfaction, Performance and Unforeseen Events

Aula gravada na avaliação de desempenho profissional docente: satisfação, desempenho e imprevistos

Alejandro Sepúlveda-Obreque* 

Andrea Minte Münzenmayer** 

Sebastián Peña-Troncoso*** 

Claudio Hernández-Mosqueira**** 

Para citar este artículo: Sepúlveda-Obreque, A., Minte Münzenmayer, A., Peña-Troncoso, S. y Hernández-Mosqueira, C. (2023). Clase grabada en la evaluación de desempeño profesional docente: satisfacción, desempeño e imprevistos. *Revista Colombiana de Educación*, (89), 86-104. <https://doi.org/10.17227/rce.num89-14043>



Recibido: 16/06/2021
Evaluado: 19/07/2022

* Doctor en Educación, Universidad Humanismo Cristiano, Chile. Académico, Departamento de Educación, Universidad de Los Lagos, Chile. asepulve@ulagos.cl

** Doctora en Educación, Universidad de Concepción, Chile. Académica, Departamento de Educación, Universidad de Los Lagos. andrea.minte@ulagos.cl

*** Doctor en Ciencias de la Educación, Universidad de la Frontera, Chile. Académico, Universidad Austral de Chile/Universidad SEK, Chile. sebastian.pena@uach.cl

**** Doctor en Ciencias de la Motricidad Humana, Universidad Pedro de Valdivia, Chile. Académico, Departamento de Educación Física, deportes y Recreación, Universidad de La Frontera, Chile. claudiomarclo.hernandez@ufrontera.cl

Resumen

El presente artículo de investigación se centró en la clase grabada, la cual forma parte del portafolio, uno de los cuatro instrumentos de evaluación del desempeño profesional docente en Chile. De esta forma, se investigó acerca de la experiencia de la clase grabada en profesores de educación básica. El objetivo fue analizar el nivel de satisfacción de los profesores respecto a su clase grabada en el contexto de su evaluación docente; específicamente, la percepción acerca de su desempeño, los imprevistos afrontados, las decisiones tomadas y la reflexión acerca de la clase realizada; así mismo, cómo la reflexión contribuye a la mejora de la propia práctica pedagógica. El método de investigación fue cualitativo, utilizándose como técnica la entrevista semi estructurada, la cual se aplicó a 20 profesores de escuelas municipales de la provincia de Osorno sometidos a evaluación el año 2018, cuyos resultados se conocieron el año 2019. Los datos recabados se ingresaron al programa Atlas Ti. Se construyeron redes semánticas y, desde aquí, la interpretación y el análisis de los resultados. Entre los hallazgos, se evidencia en los docentes un alto grado de satisfacción con la clase grabada, lo cual atribuyen a la planificación de la clase, a aspectos vinculados con las propias competencias profesionales y al desempeño de los estudiantes en la clase. En conclusión, el nivel de satisfacción respecto del desempeño en la clase grabada está relacionado con la planificación, el dominio del contenido y la capacidad de promover la participación de los estudiantes.

Palabras clave

evaluación del profesor;
profesión docente;
satisfacción profesional;
educación básica; clase
grabada

Keywords

teacher evaluation; teaching
profession; professional
satisfaction; basic education;
recording class

Abstract

The present paper was focused on the recorded class, which is part of the portfolio, one of the four instruments for evaluating professional teaching performance in Chile. Thus, it was investigated about the experience of the recorded class in basic education teachers. The objective was to analyze the level of satisfaction of the teachers regarding their recorded class in the context of their teaching evaluation, specifically, the perception about their performance, the unforeseen challenges faced, the decisions made, and the reflection about the conducted class, as well as how this reflection contributes to the improvement of their own pedagogical practice. The research method was qualitative, using the semi-structured interview technique, which was applied to 20 teachers from municipal schools in the province of Osorno undergoing the evaluation in 2018, the results were known in 2019. The data collected was coded and entered in the AtlasTi program. With this, semantic networks were built from which the analysis of the results was carried out. Among the findings, teachers show a high degree of satisfaction with the recorded class, they argue that this is due to the planning of the class, aspects related to their own professional competences and the performance of the students in the class. In conclusion, the level of satisfaction with performance in the recorded class is related to planning, content mastery, and the ability to promote student participation.

Resumo

O presente estudo centrou-se na aula gravada, a qual faz parte do portfólio, um dos quatro instrumentos de avaliação do desempenho docente profissional no Chile. Desta forma, investigou-se a respeito da experiência da aula gravada em professores de educação básica. O objetivo foi analisar o nível de satisfação dos professores em relação à sua aula gravada, no contexto da sua avaliação docente; especificamente, a percepção sobre o seu desempenho, os imprevistos enfrentados, as decisões tomadas e a reflexão sobre a aula realizada; assim mesmo, como essa reflexão contribui para o aprimoramento da própria prática pedagógica. O método de pesquisa foi qualitativo, sendo usada como técnica a entrevista semiestruturada, que foi aplicada a 20 professores de escolas municipais da província de Osorno, submetidos à avaliação em 2018, e cujos resultados eram conhecidos em 2019. Os dados recolhidos foram codificados e introduzidos no Atlas Programa Ti. Com isso, foram construídas redes semânticas a partir das quais foi realizada a análise dos resultados. Entre os achados, os professores mostram um alto grau de satisfação com a turma registrada, onde eles argumentam que isso se deve ao planejamento da aula, a aspectos relacionados às próprias competências profissionais e ao desempenho dos alunos em sala de aula. Em conclusão, o nível de satisfação com o desempenho na aula gravada está relacionado ao planejamento, domínio do conteúdo e capacidade de promover a participação dos alunos.

Palavras-chave

avaliação de professores;
profissão docente; satisfação
profissional; educação básica;
gravação da aula

Introducción

La evaluación de profesores es un proceso instalado en diversos países del mundo. En Chile se evalúa a los docentes en ejercicio desde el año 2005, a partir de la ley 19.961 promulgada el año 2003, sobre Evaluación Docente. Un año más tarde se dictó el Reglamento de Evaluación Docente, y a partir del 2005 esta se tornó obligatoria para los profesores del sistema público. Es decir, más del 90 % de los profesores del sistema escolar son evaluados, exceptuando los docentes de los colegios privados.

La evaluación de profesores chilenos tiene por finalidad valorar el desempeño individual, promover a los docentes, potenciar el desarrollo profesional y disponer de información para la toma de decisiones que influyen en la política pública de educación. La finalidad predominante está relacionada con proveer información para determinar las necesidades del desarrollo profesional de los docentes y orientar las políticas públicas en el sistema escolar primario y secundario. Con ello se fortalece la carrera profesional docente y se superaría la escasez de profesores (Roa-Tampe, 2017), ya que el abandono profesional llega a tasas de hasta un 40 % hacia el quinto año de ejercicio profesional (Valenzuela y Sevilla, 2013).

Desde la década de 1980 se han introducido, en diferentes países del mundo, sistemas de evaluación conducentes a mejorar el sistema educativo público (Unesco, 2007). Uno de ellos, es la evaluación del desempeño profesional docente, el cual se distingue por ser un sistema basado en competencias, en el cual los evaluadores realizan juicios a la luz de las evidencias procedentes de diversas fuentes y se pronuncian acerca del cumplimiento de los requisitos planteados, ya sea sobre un estándar o criterios definidos con antelación (McDonald *et al.*, 2000). Se pretende verificar el cumplimiento de la actividad profesional comparado con ciertos criterios, los cuales definen el desempeño exitoso o no que permite establecer mecanismos de promoción y reconocimiento profesional. Con esta evaluación se obtienen beneficios tales como la identificación de debilidades y fortalezas en una organización junto con disponer de procedimientos estandarizados para evaluar el desempeño docente (McDonald *et al.*, 2000).

La evaluación docente es un área que reviste gran importancia en los sistemas educativos nacionales e internacionales para poder caracterizar el desempeño y el desarrollo profesional (Martínez, 2013) e incluso su desempeño es fundamental en el éxito escolar (Schulmeyer, 2002). Sin embargo, ha existido un giro radical respecto de las décadas de 1950 a 1980, en las cuales se contemplaba dentro de las variables de éxito o fracaso escolar el nivel socioeconómico y cultural de los estudiantes. También se considera indispensable la evaluación docente para posibilitar

el desarrollo profesional y el uso más eficiente del recurso humano. No obstante, la finalidad última es la mejora del sistema educativo y la calidad de vida de las personas.

La evaluación docente a nivel internacional

En Austria, España, Bélgica y Escocia se pretende ofrecer información a los docentes acerca de su desempeño, en tanto, en Lituania y Croacia se concibe como mecanismo de promoción y en Italia como fuente de información para tomar decisiones respecto de los docentes que tendrán derecho a la gratificación. En Dinamarca, Noruega, Finlandia y Estonia las evaluaciones de los profesores están radicadas en autoridades locales con plena autonomía. No dependen de un nivel central que supervisa y vigila el sistema educativo, ya que tienen asociado un componente de autorregulación. Asimismo, en Alemania, los Estados (Länder) deciden acerca de la implementación de evaluaciones docentes. En algunos se realizan evaluaciones y en otros no se considera necesario. También existen países en los cuales simplemente no se aplican evaluaciones al profesorado. Tales son los casos de Islandia, Turquía, Grecia, Malta e Irlanda.

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco, 2007), en un estudio comparado de cincuenta países de Europa y América sobre evaluación del desempeño y carrera docente, establece que este tipo de evaluación tiene dos objetivos centrales: a) mejorar la calidad de la enseñanza, y b) obtener información para la toma de decisiones, tales como promoción, reconocimiento, aumento de sueldo u otros aspectos relacionados con el ámbito laboral. En este informe se visualizan diversos tipos de evaluación de desempeño docente, entre los cuales se encuentra la evaluación en grupo, de casos particulares, la evaluación como requisito para el desarrollo profesional, entre otros (Unesco, 2007).

En el mismo informe se señala que la evaluación del desempeño docente tiene una característica peculiar en Finlandia. Se trata de una evaluación que deposita la confianza en los docentes y no opera como mecanismo de supervisión, sino como autorregulación, con el objetivo de mejorar la calidad del quehacer educativo, tanto a nivel individual como de establecimiento escolar. También se menciona el caso de California, en el cual la evaluación de desempeño docente centra su atención en la evaluación externa. Esto, con el propósito de enriquecer el desempeño y reconocer las falencias para producir cambios con vistas a la mejora.

Y, en el caso de Rumania, se ha establecido un sistema para incrementar los sueldos con la idea de subir de grado en el escalafón docente. Por esta razón, se han instalado evaluaciones periódicas, las cuales son determinantes en el aumento salarial.

En América Latina también se encuentra la evaluación del desempeño docente, instalada desde la década de 1990. La Asociación Americana de Escuelas en Sudamérica (AASSA) propone un sistema de evaluación de desempeño basado en objetivos y funciones para evaluar, el cual consiste en recopilar y presentar experiencias educativas de los profesores. También incluye motivaciones, valores, actitudes, intereses, habilidades y conocimientos. El modelo evalúa competencias individuales, funcionales y comportamentales (AASSA, 2010).

En el 2013, se propuso en México, como eje central, la evaluación obligatoria de los docentes y, en el caso de no participar, se podrían generar despidos, o bien, de no aprobar en tres ocasiones, los profesores serían reubicados a otras tareas del sistema escolar (Gómez, 2017). El modelo de evaluación del Ministerio de Educación de Colombia considera los siguientes aspectos: trabajo en equipo, liderazgo, comunicación, relaciones interpersonales, orientación al logro, iniciativa, mediación, negociación, compromiso institucional y social (Ministerio de Educación de Colombia, 2015). Se advierte que son distintas las miradas u objetivos que plantean los países frente a la evaluación del desempeño docente. Sin embargo, pareciera ser que existe una brecha importante entre el rendimiento académico que buscan algunos países y los que intentan mejorar las condiciones para el aprendizaje a través de la responsabilidad, el respeto y la confianza que necesitan los docentes como profesionales de la educación.

La evaluación del desempeño docente en Chile

En Chile se observa, en los últimos años, la necesidad de evaluar el desempeño de los profesores para mejorar los niveles de logro académico de sus estudiantes. Por tal razón, en la década del 80 se inicia la evaluación docente en un contexto de reformas impulsadas y financiadas por el Banco Mundial, con el propósito de mejorar el rendimiento de los sistemas educativos a través de la evaluación del desempeño profesional de quienes eran considerados un factor clave en la calidad del aprendizaje: los docentes (Galaz *et al.*, 2019). Se parte del supuesto de que la aplicación de instrumentos objetivos, de naturaleza diversa, podrían permitir un nivel de desempeño que posibilitara lograr la anhelada y esquivada calidad de la educación (Murillo, 2006). El modelo adoptado por Chile, según Murillo (2006), está centrado en una visión individualista, ajena a la cultura de las unidades educativas. No tiene un carácter pedagógico, es más bien técnico, controlador en su propósito y punitivo en sus consecuencias, situándolo en frente de aquellos sistemas educativos y países que evalúan a sus docentes con y desde las escuelas.

En la actualidad, la carrera docente se encuentra tensionada, principalmente por sus evaluaciones poco situadas y auténticas, las cuales se ven plasmadas en una evaluación estandarizada poco rigurosa y fiable. Esto

conlleva la idea de concebir que la calidad de un sistema educativo depende solo de la idoneidad de sus docentes y de la enseñanza que imparten (Cabezas e Irarrázabal, 2018; Cabezas *et al.*, 2019; Unesco, 2001).

Así como la evaluación del desempeño docente repercute en el mismo profesor, también tiene incidencia en el proceso formativo en su conjunto. Barber y Mourshed (2008) señalan que la calidad de un sistema educacional radica en la calidad de los docentes. Es decir, sistemas educativos que atraen a docentes más capacitados tienen un impacto mayor en la calidad del proceso de enseñanza y aprendizaje y, por ende, en el sistema educativo. En otras palabras, los profesores constituyen el componente más importante en el aprendizaje de los estudiantes (OCDE, 2017). En términos sistémicos el aprendizaje no es un fenómeno de adaptación del organismo al medio, es la consecuencia de la epigénesis del organismo con conservación de su adaptación en un medio particular en el que la conservación y la adaptación han sido las referencias operacionales para el camino seguido por el cambio estructural (Maturana, 2018). Es por ello, que el aprendizaje se considera como un acto de libertad que converge siempre en una relación.

Desde el Ministerio de Educación, se han tomado decisiones con la finalidad de mejorar el aprendizaje y la calidad del sistema educativo en su conjunto. Es por ello, que dentro de las políticas el modelo de evaluación del desempeño docente se implementó en función de 9 estándares, los cuales tienen como referente el Marco para la Buena Enseñanza (Ministerio de Educación, 2008). Los objetivos que se persiguen con esta evaluación son los siguientes: a) mejorar el desempeño docente, lo cual implica detectar problemas para superar las debilidades encontradas en el ejercicio profesional (Martínez, 2016); b) comprobar el logro de los estándares por parte de los profesores y tomar decisiones respecto de políticas públicas educativas (Murillo, 2006); c) utilizar la evaluación como sistema de rendición de cuentas del desempeño profesional. De esta forma, el resultado alcanzado premia o sanciona a los profesores (Sun *et al.*, 2011). El propósito principal de este modelo de evaluación es reflexionar acerca de las prácticas pedagógicas al detectar debilidades y fortalezas, con lo cual los docentes estarían en condiciones de tomar decisiones para mejorar la calidad del aprendizaje de sus estudiantes (DocenteMás, 2023).

La evaluación docente en Chile se realiza mediante cuatro instrumentos que abordan diferentes ámbitos del Marco para la Buena Enseñanza: a) una evaluación del director/a del establecimiento; b) una autoevaluación; c) una entrevista con un par evaluador y, d) la elaboración de un portafolio.

El primer instrumento consiste en una evaluación a cargo de un directivo del establecimiento, en el cual trabaja el docente. El segundo consiste en una autoevaluación, un conjunto de actividades de autorreflexión del docente que incluye propuestas para detectar el tipo de aprendizaje y el

grado de logro respecto de los objetivos propuestos. El tercer instrumento es la entrevista de un par evaluador y el cuarto es el portafolio, que consiste en un instrumento de mejora de la práctica pedagógica diaria basada en evidencias, y en el análisis crítico de los recursos didácticos y su aplicación con el fin de lograr la adquisición de habilidades y conocimientos de los estudiantes. Este último se puede usar para recolectar información útil sobre las prácticas docentes a un nivel comparable con las observaciones en el aula (Martínez, *et al.*, 2011) y constituye el principal instrumento aplicado en la evaluación docente. Los componentes del portafolio son tres módulos. El primer módulo incluye una planificación de actividades desarrolladas en el aula más una evaluación aplicada, con el correspondiente análisis sobre esta y una reflexión acerca del propio quehacer docente. El segundo módulo está compuesto por una clase grabada en video por agentes externos contratados por el (Mineduc) y el tercer módulo se refiere al trabajo colaborativo realizado con pares, de lo cual se cuenta con una ejemplificación. Finalmente, todo el proceso se realiza de forma reflexiva, autodirigida y personalizada (DocenteMás, 2023).

La evaluación docente, y en particular el segundo módulo del portafolio, correspondiente a la clase grabada, es la preocupación central de este estudio. Se planteó como pregunta de investigación la siguiente: ¿Cuáles son los factores que inciden en el nivel de satisfacción o insatisfacción de los profesores de educación básica pública chilena con su desempeño docente en la clase grabada?

Metodología

La investigación se enmarca en el paradigma interpretativo (Minte, 2018). Se utilizó el método cualitativo (Bisquerra y Sabariego, 2009) porque tiene relevancia específica para el estudio de las relaciones sociales (Flick, 2004) y, de acuerdo con los criterios descritos por Denzin y Lincoln (2012), la investigación cualitativa persigue comprender un fenómeno social inmerso en una realidad múltiple de interrelaciones construidas sobre la subjetividad de los participantes y es sometido a un análisis inductivo ideográfico de los miembros de una colectividad.

Participantes

Se trabajó con una muestra intencionada por saturación (Minte y Sepúlveda, 2018) de carácter accidental (Labarca, 2001). Participaron 20 profesores de Educación Básica de dependencia pública. Se contactó a los docentes quienes habían participado en calidad de estudiantes en el Programa de Superación Profesional, ofrecido por el Ministerio de Educación y dictado por una universidad estatal chilena. Por tanto, se contó con la participación

de un grupo de docentes sometidos a evaluación docente en el año 2018. Se accedió a ellos porque cursaron el señalado programa en modalidad presencial. Se aplicó una entrevista semiestructurada y los criterios en la selección fueron los siguientes:

Tabla 1.
Criterios de inclusión de los participantes

Criterios	Descripción
Género	Femenino y masculino
Rol o actividad que desempeña	Profesora o profesor de básica
Campo de desempeño	Educación básica
Perfeccionamiento	Estudiantes Programa de Superación Profesional
Dependencia	Pública

Fuente: elaboración propia.

Se resguardó el anonimato de los participantes con la finalidad de cumplir con los criterios éticos que exige la investigación científica (ANID, 2022). Los profesores firmaron un consentimiento informado antes de la entrevista. El ingreso en un escenario implica una especie de pacto: la seguridad implícita o explícita de que no se desea violar la privacidad o confidencialidad de los informantes, ni exponerlos a perjuicios, ni interferir en sus actividades. Con ello, se respetaron los criterios éticos de la declaración de Helsinki para el estudio con seres humanos (Declaración de Helsinki de la Asociación Médica Mundial, 2017).

El trabajo de campo se subdividió en dos etapas: la primera se centró en encontrar la pertinencia de técnicas de registro de datos y su elaboración y, la segunda, correspondió al contacto e implementación del plan de acción consistente en la coordinación con los profesores y la definición del tiempo de aplicación de la entrevista. Se optó por un diseño emergente (Goetz y LeCompte, 1988), el cual considera etapas progresivas que se adosan unas a otras, retroalimentándose mutuamente con el proceso y dejando abiertas todas las aristas, de acuerdo con la aparición de los nuevos datos (Denzin y Lincoln, 2012; Van Manen, 2003).

Técnicas e instrumentos

Se utilizó la técnica de la entrevista semiestructurada y el equipo de investigación elaboró una pauta de entrevista sobre la base de estudios similares, el análisis de la literatura para identificar categorías, la lectura crítica del Marco para la Buena Enseñanza y otros documentos sobre evaluación del desempeño docente. Las preguntas se centraron en los siguientes temas orientadores: a) nivel de satisfacción del profesor/a con su desempeño en la clase grabada; b) situaciones imprevistas en el aula; c)

situaciones que habría abordado de diferente forma a lo planificado y algo que no debería haber realizado; d) reflexiones acerca de su desempeño y e) situaciones que no pudo resolver.

Análisis de los datos

Los datos fueron sometidos al análisis de contenido secuencial de los discursos (Potter y Wetherell, 1998). Con el propósito de resumir los relatos de carácter particular de las entrevistas, se identificaron los conceptos descriptivos de un nivel superior y se optó por establecer categorías y subcategorías de análisis (Pochet, 2000; Valles, 1999). Para ello, se utilizó el programa Atlas ti versión 7.5, el cual permitió elaborar redes semánticas. Luego se procedió al análisis y a la interpretación de los datos.

Resultados

A partir del análisis de los datos procesados con el programa Atlas ti, los resultados se organizaron en tres categorías con sus correspondientes subcategorías: Categoría 1: *Fundamentos del desempeño y satisfacción* y las subcategorías emanadas del análisis son: 1) capacitaciones y perfeccionamientos; 2) aplicación de actividades lúdicas; 3) cercanía con los estudiantes; 4) conocimientos de estilos de aprendizaje; 5) participación de estudiantes; 6) planificación de la enseñanza; 7) diversidad de materiales didácticos; 8) experiencia docente y 9) organización del tiempo.

Las subcategorías mencionadas inciden en el nivel de satisfacción de los profesores respecto de su propio desempeño en la clase grabada que constituye una parte de la evaluación docente. Esto se consigna en la figura 1.

En la categoría 2, *Situaciones imprevistas y no resueltas*, se distinguen dos grupos de subcategorías. En el caso de las *Situaciones imprevistas*, las subcategorías son: 1) vacío en conocimientos disciplinares; 2) manejo del tiempo; 3) estudiantes con enfermedades; 4) escasa adaptación curricular; 5) atrasos y ausencia de estudiantes; 6) desinterés de los estudiantes; 7) estudiantes sin textos escolares; 8) interrupciones de las clases; 9) nerviosismo de los docentes y 10) organización del tiempo de la clase.

Respecto de las *situaciones no resueltas*, se detectaron las subcategorías 1) adaptación curricular; 2) organización del tiempo y 3) falta de conocimientos de contenido. Tanto las situaciones imprevistas como las no resueltas se presentan en la figura 2.

En cuanto a la tercera categoría, titulada *Clase diferente*, se distinguen las siguientes subcategorías: 1) incorporación de más actividades lúdicas; 2) mayor ejemplificación y aplicación; 3) conformación de pequeños

grupos; 4) acortar el tiempo de la clase; 5) considerar pausas activas; 6) profundizar el contenido y 7) incorporar material de apoyo concreto y textos breves. La tercera categoría se presenta en la figura 3.

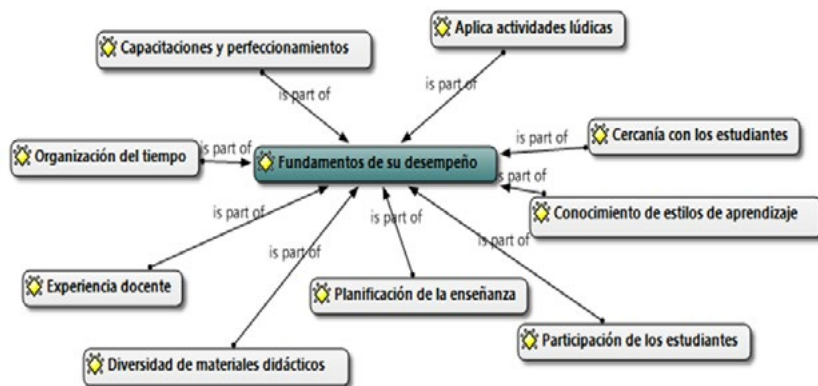


Figura 1.

Fundamentos de su desempeño y satisfacción

Fuente: elaboración propia.

Los factores que determinan el nivel de satisfacción de los profesores ante la evaluación docente son de diversa índole. Entre los discursos de los profesores, se señalan diferentes factores primordiales en la realización de la clase grabada: la experiencia, la planificación, el dominio del contenido, la diversidad de materiales didácticos utilizados, la cercanía con los estudiantes, la participación de los alumnos y el conocimiento de estilos de aprendizaje. Este último, cobra cada vez más importancia en la educación, debido a la estrecha relación con el rendimiento académico (Margalef, 2014; Monroy y Hernández, 2014; Núñez y Reyes, 2014).

Todos estos factores se distinguen en diferentes niveles de satisfacción: alto, medio o bajo. Las evidencias de ello se transcriben en las siguientes citas, extraídas de los relatos de los profesores entrevistados.

(...) el nivel de satisfacción es alto, puesto que, pude cumplir con mi planificación en todos sus aspectos. Se pudo desarrollar de manera adecuada todas las etapas de la clase. (Entrevista 7)

Otro testimonio señala:

(...) bajo nivel de satisfacción, considero que la ejecución de la clase grabada estuvo muy por debajo de mi desempeño regular. Particularmente, respecto al flujo de interacciones con los estudiantes. (Entrevista 4)

La segunda categoría acerca de las *Situaciones imprevistas y no resueltas* se presentan en la figura 2.

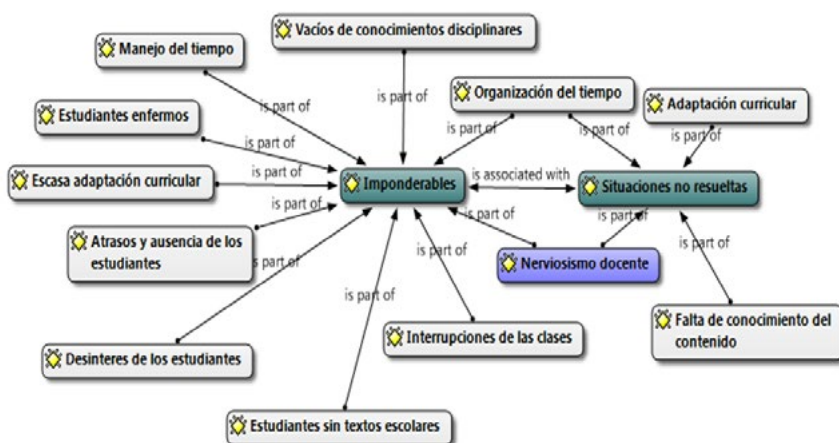


Figura 2.

Situaciones imprevistas o no resueltas

Fuente: elaboración propia.

En la figura 2 se presentan diferentes *situaciones imprevistas y no resueltas*. Uno de los principales problemas se asocia con el tiempo de la clase. En palabras de un docente entrevistado:

(...) uno de los problemas que podría mencionar es el uso del tiempo, dado que no logré culminar en los 40 minutos si no que en 45. Si bien esto está permitido, nunca vi a la encargada de grabarme que me haya avisado que faltaban 5 minutos para concluir, pese a ello me siento conforme con lo realizado. (Entrevista 3)

Entre las *situaciones imprevistas*, los docentes mencionan su descontento porque consideran que la evaluación no atiende a los diferentes contextos en los cuales se desempeñan. En palabras de una profesora se puede constatar esta idea:

(...) yo creo que no refleja en su totalidad el desempeño docente; sí hay muchas pautas de lo que tú haces y da a conocer lo que tú haces, pero no da a reflejar la totalidad. (Entrevista 20)

Otros relatos, que evidencian disconformidad ante este proceso de evaluación, se relacionan con una de las subcategorías que es el “nerviosismo docente”, que se genera a partir de la inseguridad y autoestima del profesor:

(...) yo estaba totalmente inseguro porque venía de una primera evaluación donde salí básico y eso me produjo mucho nerviosismo, preocupación y ansiedad. (Entrevista 15)

Los relatos dan cuenta de una evaluación ajena al contexto cotidiano de trabajo, de acuerdo con la opinión de los docentes entrevistados.



Figura 3.
Clase diferente

Fuente: elaboración propia.

En la figura 3, se presentan las ideas de los profesores respecto de aspectos que habrían realizado de forma diferente, lo cual podrían intentar en otro proceso evaluativo para sentir satisfacción con su desempeño docente en la clase grabada. A modo de evidencia de lo presentado en la figura 3, un docente relata:

(...) lo que hubiese hecho distinto, es organizar los tiempos de la clase, también tendría que haber realizado la clase previamente, para garantizar que los estudiantes alcanzarían a realizar las actividades, en lugar de exponerlos de inmediato en la clase grabada. Tampoco previne que mis estudiantes tienen un ritmo de trabajo lento y perfeccionista, lo que no favoreció los tiempos de cierre. (Entrevista 1)

Se trata de analizar críticamente el desempeño docente, con el fin de mejorar la propia práctica pedagógica. Sin embargo, esta parte es deficitaria. La reflexión que ellos realizan es solo descriptiva. Una reflexión más crítica y profunda permitiría hacer sentir a los docentes mayor satisfacción laboral y lograr, por ende, una mejor evaluación docente.

Discusión de resultados

Los profesores experimentan diversas sensaciones ante la evaluación del desempeño profesional docente. Se observan diferentes niveles de satisfacción (alto, medio y bajo), respecto de la clase grabada. Desde esta perspectiva, Baker *et al.* (2010) señalan que la satisfacción está asociada con los niveles de logro de los estudiantes. Los profesores bien evaluados

tienen una alta satisfacción con su trabajo, debido al logro de aprendizajes que observan en sus estudiantes. Manzi *et al.* (2011) sostienen que “el Sistema de Evaluación del Desempeño Profesional Docente representa uno de los esfuerzos en materia educacional más relevantes, actualmente en ejecución, orientados al fortalecimiento de la profesión docente” (p. 15). Es decir, este programa está enfocado a elevar la calidad de la docencia y también, a restituir el profesionalismo a los profesores en la carrera docente y conferir dignidad al profesorado. Esto se relaciona, además, con el nivel de satisfacción personal y profesional que experimentan los profesores.

De acuerdo con Topa *et al.* (2004), la satisfacción o insatisfacción laboral se asocia a actitudes y emociones que la persona siente hacia el trabajo realizado al comparar los resultados obtenidos con los esperados. Esto se evidenció en el estudio, ya que los profesores compararon su desempeño con los resultados esperados y señalaron experimentar una alta satisfacción con lo realizado en la clase grabada.

Aunque los niveles de satisfacción de los profesores respecto de su desempeño varían, en general, se podría asegurar que les da confianza y motivación, lo cual se traduce en aprendizajes de calidad en los estudiantes. Esto también influye en el ambiente escolar en su conjunto (Cárcamo, 2012; Gómez Escribano *et al.*, 2017). Un aspecto central en el grado de satisfacción es la planificación. Los docentes afirman que es relevante la planificación de la clase, aunque reconocen planificar mejor la clase grabada que las demás clases.

Otro factor clave de éxito es el dominio que poseen de los contenidos. Cano-García (2007) sostiene que en todas las clasificaciones de competencias docentes se señala el dominio de contenidos como una de las más significativas.

Por otra parte, las situaciones no resueltas o imponderables detectadas en la clase grabada son consideradas por los profesores como oportunidades de mejora, porque implica reflexionar acerca de los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Para Chacón (2006), la reflexión lleva a una crítica del propio trabajo, una revisión del desempeño que conduce a la toma de decisiones relacionadas con la práctica docente.

Lara (2019) sostiene que, si bien los profesores reflexionan sobre su quehacer, la reflexión es más descriptiva que analítica. Esto significa que los profesores son capaces de identificar problemas, sin embargo, falta análisis crítico, el cual tendría mayor incidencia en el éxito profesional docente. El desarrollo de la capacidad de reflexión crítica aportaría a superar las dificultades de los profesores en la evaluación docente y aumentaría el nivel de satisfacción respecto de su desempeño, lo cual también se constata en esta investigación.

Es fundamental reflexionar acerca de la práctica pedagógica profesional, aunque esto sea escasamente promovido en la formación inicial docente (Labra, 2011; Nocetti de la Barra *et al.*, 2005). La reflexión sería una falencia en la formación y en la posterior evaluación docente. Esta se realiza de forma individual, sin tener en cuenta argumentos epistemológicos y empíricos (Bórquez *et al.*, 2020) que logren revertir las dificultades de esta parte de la evaluación docente.

En un estudio de Sepúlveda *et al.* (2019), se señala que los profesores mal evaluados declaran tener escaso tiempo en la preparación de su evaluación, exceso de confianza y desinterés por el proceso. Estos factores ponen de manifiesto la necesidad de generar un acompañamiento continuo y situado, que permita la reflexión sobre la clase grabada como una evaluación formativa en el desarrollo profesional de los profesores.

Con la finalidad de mejorar el desempeño docente y la satisfacción de los profesores, es importante propiciar espacios de diálogo, reflexionar acerca de las experiencias educativas, didácticas, evaluativas, entre otras, que permitan, por una parte, construir conocimiento profesional o saber pedagógico y aportar, por otra parte, al aprendizaje efectivo de los estudiantes. De esta forma, se estaría potenciando una de las profesiones más criticadas en los últimos veinte años (Ávalos, 2014; Ruffinelli, 2014).

El rol de los profesores sería más valorado si la evaluación docente no solo se centrara en aspectos de medición, nivel de satisfacción, comparación del desempeño con los resultados esperados, entre otros. Además, se debería enfatizar en la reflexión crítica, la cual conduce a la mejora del quehacer docente. Con ello se propicia el aprendizaje de calidad, no tan solo la transmisión de contenidos. La verdadera satisfacción se lograría con el cambio de prácticas a partir de la reflexión que conlleva un proceso de mejora continua.

Conclusiones

La evaluación del desempeño profesional docente y, específicamente, la clase grabada, son fundamentales para lograr un proceso de aprendizaje y de enseñanza efectivo y de calidad. Una primera conclusión se relaciona con la planificación. Los profesores consideran que esta es clave para obtener una clase bien lograda, con la cual experimentan alto grado de satisfacción.

Una segunda conclusión del estudio apunta al dominio de los contenidos escolares como una de las competencias más importantes del profesor, que incide en el buen desempeño docente en la clase grabada y la satisfacción referente a este.

En tercer lugar, se puede concluir que el nivel de satisfacción está directamente relacionado con los resultados obtenidos y los esperados. En la medida en que esta brecha es menor, la satisfacción es más alta. El nivel de satisfacción está relacionado con un trabajo bien hecho, en el cual se abordan con éxito las situaciones imprevistas y no resueltas, se puede mantener la motivación y la participación de los estudiantes, entre otros. En cuarto lugar, se debe destacar que un docente competente posee la capacidad de reflexionar, de aprender y de identificar situaciones problemáticas, las cuales resuelve sobre la base de un conocimiento teórico y práctico. Con ello, logra sortear las dificultades que se presentan en el proceso evaluativo.

El éxito en la clase grabada y la satisfacción docente están vinculados con la planificación de la clase, las propias competencias profesionales, el dominio del contenido y la participación activa de los estudiantes en las clases. Queda pendiente el tema de la reflexión, en lo cual se deberá profundizar, con la finalidad de pensar críticamente los aspectos por mejorar y contribuir al enriquecimiento del desempeño docente y, por ende, asegurar la calidad de la educación chilena en todos los niveles y contextos.

En síntesis, se puede señalar que el proceso de evaluación docente es considerado por los profesores como un “deber ser”. La clase grabada representa la instancia más relevante que permite internalizar formas óptimas de lograr una exitosa práctica pedagógica y contribuir a la mejora permanente en beneficio de los estudiantes y de la sociedad chilena en su conjunto.

Referencias

- Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo. (2022). *Código de ética*. https://s3.amazonaws.com/documentos.anid.cl/IntegridadInstitucional/Integridad-y-Codigo-de-etica_op.pdf
- Asociación Americana de Escuelas en Sudamérica. (2010). *Manual de OSAC/AASSA Sistema de Evaluación del Desempeño de Docentes*. https://www.aassa.com/uploaded/Educational_Research/OSAC/Evaluation_Systems/Spanish_Version_of_Teacher_Performance_Evaluation_Handbook.pdf
- Asociación Médica Mundial. (2017). *Declaración de Helsinki. Principios éticos para las investigaciones médicas en seres humanos*. <https://www.wma.net/es/polices-post/declaracion-de-helsinki-de-la-amm-principios-eticos-para-las-investigaciones-medicas-en-seres-humanos/>
- Ávalos, B. (2014). La formación inicial docente en Chile: Tensiones entre políticas de apoyo y control. *Estudios pedagógicos* (Valdivia), 40(Especial), 11-28. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052014000200002>

- Barber, M. y Mourshed, M. (2008). How the world's best performing systems come out on top. McKinsey y Co.
- Baker, E., Barton, P., Darling-Hammond, L., Haertel, E., Ladd, H., Linn, R. y Shepard, L. (2010). Problems with the Use of Student Test Scores to Evaluate Teachers. Briefing Paper# 278. Economic Policy Institute.
- Bisquerra, R. y Sabariego, M. (2009). El Proceso de Investigación (Parte 1). En R. Bisquerra (Coord.), *Metodología de la Investigación Educativa* [2a ed.] (89-125). La Muralla.
- Bórquez-Mella, J., Garrido-Osses, S. y Flores-Gajardo, L. (2020). La filmación de clase en contexto de colegialidad: estrategia que favorece los procesos reflexivos respecto de la práctica pedagógica. *Propósitos y Representaciones*, 8(SPE1), e500. <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2020.v8nSPE1.500>.
- Cabezas, V. y Irrarázaval, I. (2018). Desmunicipalización y la Nueva Educación Pública. En *Ideas en Educación II, Definiciones en Tiempo de Cambio*, Ediciones UC.
- Cabezas, V., Medina, M., Müller, M. y Figueroa, C. (2019). Desafíos y tensiones entre las nuevas políticas educativas y los programas de formación inicial de profesores en Chile. *Temas de la Agenda Pública*, 14(116), 1-30. Centro de Políticas Públicas UC.
- Cano, E. (2007). Las competencias de los docentes. El desarrollo de competencias docentes en la formación del profesorado. *Revista conocimiento educativo*. Ministerio de educación y ciencia secretaria general de educación instituto superior de formación del profesorado pp. 33-60.
- Chacón, C. (2006). Las creencias de autoeficacia: un aporte para la formación del docente de inglés. *Acción Pedagógica*, 15(1), 44-54. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2968869>
- Denzin, N. K. y Lincoln, Y. S. (2012). *Manual de investigación cualitativa*. Volumen I. Gedisa.
- Gómez Escribano, L., Gálvez Casas, A., Escribá Fernández-Marcote, A., Tárraga López, P. y Tárraga Marcos, L. (2017). Revisión y análisis de los motivos de abandono de práctica de actividad física y autopercepción de competencia motriz. *Journal of Negative and No Positive Results*, 2(2), 56-61. <http://dx.doi.org/10.19230/jonnpr.1225>
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Morata.
- Galaz, A., Jiménez-Vásquez, M., y Díaz-Barriga, Á. (2019). Evaluación del desempeño docente en Chile y México. *Perfiles Educativos*, 41(163), 156-176. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S018526982019000100177&lng=es&tlng=es
- Goetz, J. y LeCompte, M. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Morata.

- Gómez, A. (2017). Evaluación docente en escuelas de educación básica en Colima, México. *Pensamiento Educativo*, 54(1), 1-18. <https://dx.doi.org/10.7764/PEL.54.1.2017.9>
- Ghiglione, R. y Matalon, B. (1989). *Las encuestas sociológicas: Teoría y práctica*. Trillas.
- Labarca, A. (2001). Métodos de investigación aplicados a las Ciencias de la Conducta. Facultad de Filosofía y Educación Departamento de Formación Pedagógica Cátedra: Métodos de Investigación. Módulo N.º 4.
- Labra, P. (2011). Construcción de conocimiento profesional docente: el caso de la formación en la práctica [Tesis para optar al Grado Académico de Doctor en Educación, Universidad Academia de Humanismo Cristiano].
- Lara, B. (2019). Reflexión pedagógica de profesores en formación. Un estudio de cuatro universidades chilenas. *Perspectiva Educacional*, 58(1), 4-25. <https://dx.doi.org/10.4151/07189729-vol.58-iss.1-art.802>
- McDonald, R., Boud D., Francis, J. y Gonczi, A. (2000). Nuevas perspectivas sobre la evaluación. *Cinterfor*, 149. http://www.oitcinterfor.org/sites/default/files/file_articulo/rodajog.pdf
- Margalef, G. (2014). Evaluación formativa de los aprendizajes en el contexto universitario: Resistencias y paradojas del profesorado. *Educación XXI*, 17(2), 1-12. <https://doi.org/10.5944/educxx1.17.2.11478>
- Martínez, F. (2016). *La evaluación de docentes de educación básica. Una revisión de la experiencia internacional*. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- Martínez, J. (2013). Combinación de mediciones de la práctica y el desempeño docente: consideraciones técnicas y conceptuales para la evaluación docente. *Pensamiento Educativo*, 50(1), 4-20. <https://dx.doi.org/10.7764/PEL.50.1.2013.2>
- Martínez, J., Borko, H. y Stecher, B. (2011). Measuring instructional practices in middle school science using classroom artifacts. *Journal for Research in Science Teaching*, 41(1), 38-67. <https://doi.org/10.1002/tea.20447>
- Maturana, H. (2018). *Desde la biología a la psicología* [5a. ed.] Editorial Universitaria.
- Ministerio de Educación de Chile. (2008). *Marco para la buena enseñanza* [7ª. ed.]. Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas.
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2015). *Evaluación anual de desempeño de docentes y directivos docentes*. Ministerio de Educación Nacional.
- Ministerio de Educación de Chile. (2018). *Informe Evaluación Docente y Carrera Docente*.

- Ministerio de educación. (2023). Evaluación Docente y Portafolio de Sistema de Reconocimiento. *DocenteMás*. <https://www.docentemas.cl/instrumentos-de-evaluación/portafolio>.
- Minte, A. y Sepúlveda, A. (2018). *Investigación cualitativa en educación*. Universidad de Los Lagos, Osorno.
- Monroy, F. y Hernández, F. (2014). Factores que influyen en los enfoques de aprendizaje universitario. Una revisión sistemática. *Revista Educación* *xxi*, 17(2), 105-124.
- Murillo, J. (2006). Una Dirección Escolar para el Cambio: del Liderazgo Transformacional al Liderazgo Distribuido. *Reice, Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(4), 11-24.
- Nocetti, A., Mendoza, M., Contreras, G., Sanhueza, K. y Herrera, S. (2005). Caracterización de las prácticas iniciales de las carreras de pedagogía en Universidades Chilenas. En: *Aportes de la Investigación a la Práctica educativa*. Santiago: Ministerio de Educación.
- Núñez, J. y Reyes, C. (2014). La evaluación del aprendizaje de estudiantes: validación española del Assessment Experience Questionnaire. *Estudios sobre Educación*, 26, 63-77.
- Organización para la Cooperación Económica y el Desarrollo. (2017). *Revisiones de recursos escolares: Chile 2017*.
- Pochet, R. (comp.) (2000). *Discurso y análisis social: Métodos cualitativos y técnicas de análisis*. 1 edición. Editorial de la Universidad de Costa Rica.
- Potter, J. y Wetherell, M. (1998). Social representations, discourse analysis, and racism. En U. Flick (Ed.), *The psychology of the social* (pp. 138-155). Cambridge University Press.
- Roa-Tampe, K. (2017). La evaluación docente bajo la óptica del desarrollo profesional: el caso chileno. *Educación y Educadores*, 20(1), 41-61.
- Ruffinelli, A. (2014). Dificultades de la iniciación docente: ¿iguales para todos? *Estudios pedagógicos* (Valdivia), 40(1), 229-242.
- Santiago, P., Benavides, F., Danielson, Ch., Goe, L. y Nusche, D. (2013). *Teacher Evaluation in Chile 2013, Reviews of Evaluation and Assessment in Education*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264172616-en>
- Schulmeyer, A. (2002). Estado actual de la evaluación docente en trece países de América Latina.
- Sepúlveda, A., Hernández, C., Peña, S., Troyano, A. y Opazo, M. (2019). Evaluación del desempeño docente en Chile: percepción de profesores mal evaluados. *Cadernos de Pesquisa*, 49(172), 144-163.
- Sun, Y., Calderón, P., Valerio, N. y Torres, P. (2011). La implementación de la evaluación docente. En J. Manzi, R. González y Sun (Eds.). *La eva-*

luación docente en Chile (pp. 63-90). Facultad de Ciencias Sociales, Escuela de Psicología-MIDEUC.

Topa, G., Palací, F. y Morales, J. (2004). La ruptura del contrato psicológico y las respuestas del trabajador. ¿Relaciones mediadas por la confianza organizacional? *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 20(1), 31-45.

Unesco/Santiago. (2001). Situación educativa de América Latina y el Caribe. 1980-2000. Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe, 633.

Unesco. (2007). Evaluación del desempeño y carrera profesional docente un estudio comparado entre 50 países de América y Europa. Office Santiago and Regional Bureau for Education in Latin América and the Caribbean v7.

Valenzuela, J. y Sevilla, A. (2013). La movilidad de los nuevos profesores chilenos en la década del 2000: un sistema escolar viviendo en peligro (Proyecto Fondecyt N.º 1120740). Universidad de Chile-Centro de Investigación Avanzada en Educación.

Valles, M. (1999). Técnicas Cualitativas de Investigación Social. Reflexión metodológica y práctica profesional. Síntesis

Van Manen, M. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida. Ciencia humana para una pedagogía de la acción y la sensibilidad*. IDEA Books.



La inclusión de estudiantes indígenas y sus resultados escolares: percepción docente

The Inclusion of Indigenous Students and their School Results: Teacher Perception

A inclusão de alunos indígenas e seus resultados escolares: percepção de professores

Perla Meléndez-Grijalva* 

Celia Carrera-Hernández** 

Josefina Madrigal-Luna*** 

Yolanda Isaura Lara**** 

Para citar este artículo: Meléndez-Grijalva, P., Carrera-Hernández, C., Madrigal-Luna, J. y Lara, Y. I. (2023). La inclusión de estudiantes indígenas y sus resultados escolares: percepción docente. *Revista Colombiana de Educación*, (89), 105-125. <https://doi.org/10.17227/rce.num89-14124>



Recibido: 29/06/2021
Evaluado: 05/07/2022

* Doctora en Desarrollo Educativo con Énfasis en Formación de Profesores, Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua, México. pmelendez@upnech.edu.mx
** Doctora en Educación, Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua, México. ccarrera@upnech.edu.mx
*** Doctora en Educación, Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua, México. jmadrigal@upnech.edu.mx
**** Doctora en Investigaciones Educativas, Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua, México. ylara@upnech.edu.mx

Resumen

El estudio ofrece los resultados de una investigación de tipo fenomenológico que tuvo como propósito indagar las experiencias y percepciones de 70 profesoras y profesores frente a grupo en la ciudad de Chihuahua, sobre la inclusión y los resultados escolares de estudiantes indígenas, así como la pertinencia que tienen desde sus experiencias, para atenderles mediante el Nuevo Modelo Educativo en México. Se utilizó cuestionario, entrevista y grupo focal, donde se triangularon los datos, teniendo como resultados que las principales dificultades que enfrentan estudiantes indígenas son la comunicación, contenidos no significativos, problemas emocionales y dificultad para socializar. Así mismo, los profesores y profesoras manifiestan dificultades pedagógicas, organizativas e institucionales, necesidades de formación y actualización, sintiéndose ajenos a las reformas educativas; de esta forma, se observa bajas expectativas hacia esta población estudiantil. Finalmente, se concluye que las actuales políticas educativas sustentadas en inclusión social y multiculturalismo son insuficientes, los resultados escolares siguen siendo los más bajos y se mantienen estereotipos negativos y prejuicios hacia los estudiantes indígenas.

Palabras clave

inclusión social;
multiculturalismo; percepción;
estudiante; educación

Keywords

inclusion; multiculturalism;
perception; students;
education

Abstract

The study offers the results of a phenomenological type of research whose purpose was to investigate the experiences and perceptions of 70 teachers in front of a group in the city of Chihuahua, about the inclusion and school results of indigenous students, as well as the relevance that they have, based on their experiences, in order to address them through the New Educational Model in Mexico. A questionnaire, interview and focus group were used, in which the data was triangulated, having the results that the main difficulties faced by indigenous students are communication, non-significant content, emotional problems, and difficulty in terms of socializing; likewise, teachers show pedagogical, organizational and institutional difficulties, training and updating needs and feel alienated from educational reforms; it is observed low expectations towards this student population. Lastly, it is concluded that the current educational policies based on social inclusion and multiculturalism are insufficient, the school results continue to be the lowest, keeping negative stereotypes and prejudices towards indigenous students.

Resumo

O estudo oferece os resultados de uma pesquisa do tipo fenomenológica cujo objetivo foi investigar as experiências e percepções de 70 professores diante de um grupo na cidade de Chihuahua, sobre a inclusão e os resultados escolares de alunos indígenas, bem como a relevância que tem a partir de suas experiências, para atendê-los através do Novo Modelo Educacional no México. Utilizou-se questionário, entrevista e grupo focal, onde os dados foram triangulados, tendo como resultados que as principais dificuldades enfrentadas pelos alunos indígenas são comunicação, conteúdo não significativo, problemas emocionais e dificuldade de socialização; assim mesmo, os professores apresentam dificuldades pedagógicas, organizacionais e institucionais, necessidades de formação e atualização, sentindo-se alienados das reformas educativas; desta forma, observam-se baixas expectativas em relação a esta população estudiantil. Por fim, conclui-se que as atuais políticas educacionais baseadas na inclusão social e multiculturalismo são insuficientes, os resultados escolares continuam sendo os mais baixos e permanecem os estereótipos e preconceitos negativos em relação aos alunos indígenas.

Palavras-chave

inclusão social;
multiculturalismo; percepção;
alunos; educação

Introducción

La educación es el pilar de la estructura social, económica y cultural de un país y tiene la tarea de atender estudiantes que provienen de contextos diferentes pero que tienen en común el derecho a los medios que les permitan desarrollar conocimientos, habilidades y actitudes que faciliten el acceso a una vida digna y de calidad. Tener acceso a una educación formal no solo puede aminorar las desigualdades de aquellos y aquellas con menor estatus y recursos, también les da la oportunidad de aprender más para ser parte activa de organizaciones sociales y productivas más complejas.

En México, como en otros países latinoamericanos, se siguen presentando desigualdades entre las escuelas, haciendo inequitativo el aprendizaje y desarrollo de estudiantes más vulnerables y que, a su vez, se convierten en mecanismos de reproducción social donde las y los más pobres tienen una educación más deficiente que les obstaculiza salir de esa pobreza, siendo un círculo que lejos de romperse, pareciera perpetuarse entre las generaciones venideras.

Lograr una igualdad de oportunidades educativas exige que todas y todos tengan acceso a la escuela y, sobretudo, que desaparezca de la práctica y de las creencias y percepciones del profesorado, estudiantes y sociedad en general, la estratificación social que, aun cuando desde el siglo pasado se viene experimentando una lucha contra la discriminación, el racismo y la exclusión de las minorías, se sigue observando en las escuelas una clasificación implícita e incluso explícita, entre quien tiene recursos cognitivos, lingüísticos y materiales y quien no los tiene.

En esta clasificación se encuentran afectadas y afectados estudiantes provenientes de etnias quienes, además de obtener los resultados más bajos en pruebas nacionales e internacionales, son atendidos en escuelas que carecen de las condiciones necesarias para el bienestar y el aprendizaje, como infraestructura, conectividad, recursos tecnológicos, acervo bibliográfico, entre otros (INEE, 2021).

Otro factor que ha sido obstáculo es la cultura. La cultura no solo define los significados que los sujetos dan a su realidad, también permite que los grupos compartan una identidad y un conjunto de creencias, valores, estilos de vida, entre otros y que, a su vez, los transmiten a futuras generaciones haciendo posible que prevalezca en el tiempo y el espacio. Ningún sujeto o grupo de sujetos tienen que perder su identidad cultural, al contrario, esta diversidad se considera algo bueno y deseable (Molano, 2007).

Lo anterior representa un enorme reto para las instituciones educativas, quienes tienen la obligación de ofrecer a todas las personas una educación democrática, equitativa, inclusiva, intercultural, integral, de excelencia y que contribuya a mejorar la convivencia humana. De manera

particular, esta situación se vuelve aún más compleja para aquellas personas portadoras de un bagaje cultural diferente, con lenguas maternas diversas y con distintos niveles de desarrollo lingüísticos, quienes tienen el derecho irrestricto de recibir una educación pertinente que tome en cuenta sus características culturales y lingüísticas y no atente contra la preservación y el desarrollo de la diversidad, considerada como fuente de riqueza del país y del mundo (Cámara de Diputados, 2013).

En México se han llevado a cabo reformas educativas con el fin de disminuir la discriminación de los grupos indígenas. Estas reformas intentan garantizar el acceso a la educación sin importar el contexto y las características personales y culturales que se tengan. El enfoque intercultural bilingüe, que hasta el 2016 estaba vigente en México, fue sustituido por un nuevo modelo educativo con enfoque inclusivo y con tendencia hacia un sistema único y general. Las implicaciones de este cambio en la atención educativa para la población indígena impactan directamente en la posibilidad de que ejerzan su derecho a la educación y a sus derechos culturales y lingüísticos, pues supone ser capaz de promover la tolerancia y convivencia en la diversidad (Mendoza, 2018).

Asimismo, la Secretaría de Educación Pública (SEP) ha introducido en las políticas de la Reforma Educativa un sistema de modalidad general que debe atender a todos los niños, niñas y adolescentes (NNA), terminando así con los subsistemas paralelos como el indígena. En este sentido, la educación inclusiva, en teoría, lejos de promover la aculturación de los y las estudiantes indígenas, pretende empoderarlos(as) y reducir las actitudes discriminatorias, así como responder no a las personas, sino a los contextos, políticas y culturas para que puedan reconocer y valorar la diversidad (Dietz y Mateos, 2011).

El gobierno mexicano ha justificado este cambio de paradigma de la interculturalidad al de la inclusión basándose en los argumentos que propone la Unesco (2009, p. 9):

En primer lugar, hay una razón educativa, la exigencia de que las escuelas inclusivas eduquen a todos los NNA juntos conlleva que éstas tengan que concebir maneras de enseñar que respondan a las diferencias individuales y que, por consiguiente, sean beneficiosas para todas y todos. En segundo lugar, existe una razón social, las escuelas inclusivas pueden cambiar las mentalidades respecto de la diversidad, al educar a todos los NNA juntos, y sentar así las bases de una sociedad justa y no discriminatoria. En tercer lugar, hay una razón económica, es menos costoso que establecer un complejo sistema de distintos tipos de escuelas que se especialicen en diferentes grupos de NNA.

Además, al hablar de educación inclusiva, la SEP (2016) amplía el grupo considerado población vulnerable donde solo incluía a personas con discapacidad e indígenas, para incorporar a otras minorías como son las

hijas e hijos de migrantes, madres solteras y estudiantes de telesecundarias. Se habla entonces no solo de los derechos de los pueblos indígenas, sino de los derechos humanos y, con ello, se enfatiza el principio de equidad, el cual exige que “el acceso y permanencia en el sistema educativo de los individuos que se encuentran en una situación de rezago o desventaja sean prioridad para las autoridades educativas de los distintos órdenes de gobierno (...)” (p. 65).

Sumado a lo anterior, la Nueva Escuela Mexicana tiene como centro la formación integral de NNA, y su objetivo es promover el aprendizaje de excelencia, inclusivo, pluricultural, colaborativo y equitativo; además, busca fomentar la comprensión y el aprecio por la diversidad cultural y lingüística, considerando a esta última como un medio para tener una vida intelectual, afectiva, moral y espiritual más enriquecedora (SEP, 2019).

Sin embargo, Mendoza (2017) hace una crítica a las acciones que se han implementado en los procesos de escolarización de estudiantes indígenas, afirmando que no han sido suficientes para solucionar la histórica marginación en términos económicos, políticos, sociales y educativos. De igual forma, Bautista (2017) menciona que los proyectos educativos enfocados a esta población siguen enmarcados explícita e implícitamente en los estándares y principios occidentales dentro del currículo.

Se observa entonces un discurso que se ha convertido ya en políticas que intentan promover la inclusión de las y los más vulnerables, pero también se mantiene el rezago escolar y el bajo aprovechamiento de estos (SEP, 2016), por ello es necesario conocer, desde la percepción de los actores principales, para este estudio el profesorado, cómo se vive la inclusión de estudiantes indígenas en las aulas, así como la pertinencia que tiene, desde sus experiencias y realidades, el Nuevo Modelo Educativo en México para atenderlos.

Revisión de la literatura

La educación inclusiva es una propuesta a la que el sistema educativo en México y en muchos países le han apostado y, actualmente, es la base de los planes y programas de estudio en todos los niveles. Es un desafío pedagógico, pero también una necesidad dada la alta demanda que hay en las escuelas para atender personas de origen cultural diverso.

La inclusión es definida por la Unesco (2020) como:

El proceso de identificar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los estudiantes a través de la mayor participación en el aprendizaje, las culturas y las comunidades, y reduciendo la exclusión en la educación. Involucra cambios y modificaciones en contenidos, aproximaciones, estructuras y estrategias, con una visión común que

incluye a todos los niño/as del rango de edad apropiado y la convicción de que es la responsabilidad del sistema regular, educar a todos los niño/as. (párr. 1)

La inclusión tiene como principio que cada NNA tiene características, intereses, capacidades y necesidades de aprendizajes distintos y las instituciones educativas tienen la obligación de dar respuesta pertinente a esta diversidad para superar la exclusión y lograr la igualdad de oportunidades (Unesco, 2020). Además, acabar con la exclusión implica también eliminar las barreras que afectan la participación y el desarrollo de aprendizajes y todo aquello que pueda surgir por distinciones de clases sociales, económicas, etnia, lengua, cultura, género, etc. (Ainscow, 2017).

Para lograr la inclusión, no basta solo con reconocer que existe diversidad, también hay que recuperar los elementos culturales de las comunidades indígenas, lo que implica considerar el contexto social y cultural de las y los estudiantes en los procesos educativos; promover la reflexión en el aula sobre los aspectos sociales, políticos y económicos que han afectado, históricamente y en la actualidad, a los grupos étnicos; generar conciencia y posibilidades de transformación social, poniendo énfasis en que las personas en sí no son vulnerables, son las condiciones que las rodean las que generan la vulnerabilidad; dotar de recursos, materiales e infraestructura de calidad a las escuelas con mayores carencias; ofrecer una formación inicial y continua al profesorado que les permita una práctica educativa inclusiva y que promueva entre sus estudiantes aprendizajes, valores y actitudes para vivir en la diversidad (Bautista, 2017).

Ser inclusivo lleva tiempo y aprendizaje. Es necesario que el profesorado desarrolle una práctica educativa que considere la diversidad de sus estudiantes, sus necesidades y su participación. Para que esto ocurra, es importante que los docentes tengan una percepción favorable hacia la inclusión educativa (Saona *et al.*, 2021).

Las y los docentes construyen sus percepciones no solo a partir de sus saberes, hay una íntima relación con la realidad social en que se encuentran y, de la cual, se generan sus experiencias y la manera en que abordan y ejercen su quehacer profesional (Evangelista, 2015). Al respecto, Yurén (2008) habla de que estas percepciones se construyen a partir de disposiciones cognitivas, afectivas y conativas que le permiten a la persona interpretar o significar una situación y enfrentarse a ella. De lo anterior, entonces tenemos que el profesorado pone en juego construcciones personales y sociales al momento de tomar decisiones, las cuales no tienen solo un marco de referencia teórico, también son guiadas por sus creencias, valores y percepciones (Vergara, 2016).

Continuando con estas ideas, se han realizado diferentes estudios acerca del papel que juega el profesorado en este intento por evitar la exclusión y desigualdad de NNA indígenas, y se encontró que la mayoría coinciden en que sus percepciones y expectativas influyen directamente en los resultados escolares de sus estudiantes, tal como lo demostraron Rosenthal y Jacobson (1968) en un estudio clásico que nombraron Efecto Pigmalión: lo que las y los profesores esperan con firmeza y convicción tiende a hacerse realidad en el logro de sus estudiantes.

Sin embargo, existen ideas generalizadas y erróneas sobre las capacidades cognitivas y productivas de las personas de origen étnico. Estas definiciones, un tanto reduccionistas, se convierten en actitudes de rechazo, menosprecio, lástima, etc., que se transmiten de profesores a estudiantes, de padres/madres a hijas e hijos, de estudiantes a estudiantes, dando soporte a prejuicios que generan esa discriminación y exclusión (Schmelkes, 2013).

Al respecto, Piaget (citado por Rodríguez y Retortillo, 2006) explica cómo los NNA categorizan el mundo según sus experiencias personales y de la observación de lo que hacen otros, por un lado desarrollan una flexibilidad natural en su pensamiento que permite la posibilidad de aceptar la variación individual dentro de los grupos y, por otro, está la influencia de su familia, escuela y contexto más próximo que le pueden heredar, cultural y socialmente hablando, prejuicios y estereotipos negativos.

Además, los NNA indígenas también construyen sus categorizaciones y atribuciones, pero a diferencia de los que pertenecen a una cultura dominante, estos pueden sentir el rechazo, haciendo probable que respondan igual, rechazando lo que les rodea, incluidos la escuela y lo que en ella ocurre. Entonces, tanto indígena como no indígena terminan aceptando el papel de dominada y de dominante, legitimándose las posiciones que cada uno ocupan en la sociedad (Bautista, 2017).

Delimitando el problema, se observan dos situaciones: la primera es la influencia que ejercen las expectativas y percepciones del profesorado en la construcción de sus significados y, en consecuencia, sobre sus prácticas docentes en la atención a la educación indígena y la inclusión en general.

La segunda, aun cuando las nuevas reformas se basan en un enfoque inclusivo que atienda esta diversidad de manera pertinente y equitativa, es en la práctica donde surgen las barreras para hacer posible la política y el discurso; los cambios y reformas al sistema educativo pocas veces consideran el contexto de los actores principales y muchas veces tienen bases ideológicas que difieren de esos contextos. Es difícil para las y los profesores asumir y, sobre todo, comprender y significar en profundidad, los cambios que cada administración o autoridad implementan, pues son escasos o nulos los espacios para el diálogo y su reflexión.

Metodología

Se utilizó la fenomenología como método de investigación ya que estudia experiencias, perspectivas y significados respecto del fenómeno de estudio, en este caso, la enseñanza, el aprendizaje y la inclusión de estudiantes indígenas, desde las vivencias del profesorado. La fenomenología intenta comprender cómo las personas otorgan significado a sus experiencias, es decir, estudia un fenómeno, pero desde la perspectiva de quien lo vive (Smith, 2011).

Además, el análisis de los datos desde la fenomenología permite al investigador e investigadora, involucrarse en una relación interpretativa para aclarar los significados que reflejan la realidad subjetiva de quienes participan en el estudio. Por ello, la importancia de analizar el lenguaje que emplean los participantes, las frases que resaltan un contenido emocional, las figuras retóricas, pausas, tonos, lenguaje corporal, entre otros aspectos, los cuales pueden decir más que la palabra misma (Husserl, 2012).

Instrumentos

El cuestionario se diseñó con base en la literatura sobre resultados escolares, educación indígena y educación inclusiva (Mendoza, 2018; Secretaría de Educación Pública, 2016; Secretaría de Educación Pública, 2019; Unesco, 2020, entre otros); la primera parte recoge datos sociodemográficos, se incluyen preguntas concretas para conocer edad, escolaridad, antigüedad en el nivel docente, etc., de las y los participantes. La segunda parte incorpora las dimensiones Experiencias docentes en inclusión y Percepción sobre resultados escolares. Se indaga, a través de preguntas abiertas de tipo descriptivo, sobre aspectos relacionados con las dificultades y retos para la inclusión de estudiantes indígenas y cómo perciben las y los profesores las posibilidades de que logren buenos resultados escolares. El cuestionario se sometió a revisión de jueces, cinco profesores con más de 10 años de experiencia en el medio indígena. Se hicieron los ajustes recomendados y se aplicó, con el consentimiento de los participantes.

La entrevista se utilizó para profundizar y completar los vacíos que dejó el cuestionario respecto a las dos dimensiones (percepciones sobre los resultados escolares y experiencias docentes en inclusión). El guion se construyó a partir de la literatura de Ainscow (2017), Bautista (2017), Mendoza (2017) y de los resultados del mismo cuestionario. Fue validado por tres investigadores de la línea de generación y aplicación del conocimiento de educación inclusiva.

Finalmente, el grupo focal sirvió para complementar lo anterior de manera colectiva pero ahora bajo los principios que propone el Nuevo Modelo Educativo respecto a la educación inclusiva y su relación con la

realidad que se vive en las aulas. Se compone de una dimensión, Pertinencia del Nuevo Modelo Educativo para la inclusión de NNA indígenas. El guion de preguntas se construyó a partir de documentos de la Secretaría de Educación Pública (2019) y del INEE (2021). Fue validado por tres expertos en políticas educativas en México, dos de ellos con participación activa en las últimas reformas.

Participantes

Participaron 70 docentes de nivel básico, actualmente frente a grupo, en la ciudad de Chihuahua, quienes han tenido la experiencia de trabajar con estudiantes indígenas en el aula; 63 tenían estudios de licenciatura y siete de posgrado en educación. Del total, 12 se encontraban laborando en nivel preescolar, 46 en primaria y 12 en secundaria. Respecto a la antigüedad, 34 de ellos tenían de uno a cinco años de experiencia docente, 11 tenían de seis a 10 años, ocho de 10 a 15 años y 17 más de 15 años. Es importante mencionar que estos datos solo se utilizan para caracterizar a la población pero no se hace un análisis de su relación con las respuestas a las otras interrogantes.

En un segundo momento, se invitaron a 12 docentes para realizar una entrevista en profundidad, elegidos al azar de las y los 70 que respondieron el cuestionario ya mencionado.

Por último, se invitaron a 10 profesoras y profesores (de la misma muestra inicial), elegidos(as) por conveniencia, a participar en un grupo focal. Estos docentes tienen en común, además de los criterios arriba mencionados, que se encuentran, al momento del estudio, cursando la maestría en Educación, ofertada por la Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua, donde han llevado materias relacionadas con la inclusión, la educación indígena y las reformas educativas.

Procedimiento

En los tres momentos del estudio, se aseguró que las y los participantes conocieran el propósito y estuvieran de acuerdo con ello y se informó sobre la confidencialidad de los datos. La aplicación del cuestionario se realizó con apoyo de las tecnologías, se construyó un formulario de Google y se envió el vínculo a correos o celulares de las y los participantes. Las respuestas del formulario se pasaron a un formato Excel y luego se importaron al programa de análisis de datos cualitativos por categorización y memorándum (Atlas.ti 6) para el análisis de contenido de las preguntas abiertas. Los resultados permitieron formular un guion de temas para abordar en la entrevista en profundidad.

Las entrevistas se aplicaron de manera individual, con el apoyo de una libreta y del celular para la grabación de los audios. Se textualizaron las respuestas y se generaron nuevos procesos interpretativos para analizar el discurso de las y los doce docentes. En un tercer momento, con estudiantes de la maestría en educación, se organizó un grupo focal que contempló algunas de las preguntas utilizadas en la entrevista, incorporando el tema de la reciente reforma educativa y su pertinencia, dificultades y barreras para ser aplicada con estudiantes indígenas. Se eligió esta muestra para el grupo focal por ser docentes que, además de haber participado en el cuestionario, han analizado el plan de estudios actual en sus cursos del posgrado.

El análisis de las preguntas abiertas del cuestionario, así como de las entrevistas en profundidad y del grupo focal, tuvieron dos momentos: primero, a partir de las tres dimensiones *a priori* (detalladas en el apartado de Instrumentos), se codificaron y categorizaron las respuestas con apoyo del Atlas.ti 6, aquí surgieron categorías dentro de cada dimensión.

Después, en un segundo momento, se conformó un grupo de tres investigadores en el tema de interculturalidad e inclusión educativa, quienes analizaron, de manera individual, los resultados obtenidos del Atlas.ti para agrupar y enlazar las opiniones de las y los profesores y presentar un informe. Se revisaron los tres informes y se pusieron en común, para finalmente presentar los resultados que a continuación se describen.

Resultados

Para facilitar la lectura de los hallazgos, se presentan los resultados por dimensión y en cada una se desarrollan sus categorías (Véase tabla 1). Para las citas textuales de los participantes, se indica S (sujeto), número de participante asignado en la codificación y el instrumento de donde se obtuvo la respuesta (e-entrevista, c-cuestionario, gp-grupo focal), ejemplo: Sujeto 20 del cuestionario: S20c

Tabla 1.

Dimensiones y categorías

Dimensiones	Categorías (C)	Instrumentos
Experiencias docentes para la inclusión	C1. Principales barreras para la inclusión de niños, niñas y jóvenes indígenas C2. Dificultades que vive el profesorado para atender estudiantes indígenas	Cuestionario (c) Entrevista (e) Grupo focal (gf)
Percepciones sobre resultados escolares	C3. Estereotipos y prejuicios que se viven en el aula	Cuestionario (c) Entrevista (e) Grupo focal (gf)
Pertinencia del Modelo Educativo actual para la inclusión	C4. Pertinencia del modelo educativo actual para la inclusión	Grupo focal (gf)

Fuente: elaboración propia.

Dimensión I. Experiencias docentes para la inclusión

C1. Principales barreras para la inclusión de niños, niñas y jóvenes indígenas

Esta categoría muestra cuáles son las barreras que enfrenta la población estudiantil indígena para la inclusión, desde las experiencias del profesorado.

El ideal de que exista un desarrollo equilibrado en estudiantes indígenas está muy lejos de la realidad, pues las brechas en relación con las y los no indígenas, tanto en cobertura como en el nivel de aprovechamiento escolar, sigue siendo desigual (INEE, 2021). El 87% de las y los profesores mencionan que los resultados escolares de NNA indígenas están por debajo de la media, y coinciden en que las principales barreras que enfrentan son:

La comunicación, más del 70% de las y los participantes la consideran la principal barrera para la inclusión, tal como menciona Mendoza (2018), no se tienen las condiciones para que estudiantes indígenas reciban educación en su propia lengua y con pertinencia cultural, deben adaptarse a la cultura dominante. Lo anterior coincide con una de las expresiones recuperadas en la entrevista: *“Muchos de ellos hablan solo en su lengua materna o un español muy limitado. Esto impacta no solo en la falta de comprensión de los temas, también en su socialización e inclusión en el grupo”* (S10e).

Otra barrera que enfrentan estudiantes y que manifiesta el profesorado de manera recurrente, es la descontextualización de los contenidos curriculares que les resultan poco significativos. Duarte-Herrera et al. (2019) afirman que cuando el aprendizaje es significativo, impacta en la motivación, la autoconfianza y procesamiento y control cognitivo del estudiante, favoreciendo su aprendizaje. Lo anterior también se encontró en las respuestas dadas en el cuestionario, donde se dijo que: *“El niño indígena llega a la escuela pero la escuela no le ofrece lo que necesita. Los temas que marca el plan de estudios no son de su interés, lo que ocasiona desatención y poca participación en las actividades”* (S15c).

En el ámbito social, hubo coincidencia entre el profesorado, que las y los estudiantes indígenas muestran poco interés en las actividades grupales y colaborativas, por lo que es común que sus compañeras y compañeros caigan en la apatía y no los junten en sus actividades y tiempos de ocio. También mencionan que el desconocimiento del español desfavorece la socialización y ocasiona que los NNA se aislen o tengan escasa participación. Como menciona una docente en la entrevista: *“Es común que estas niñas y niños no participen en las actividades grupales, pienso que es por la dificultad para comunicarse y la falta de interés por aprender, incluso en el recreo se puede ver que tampoco se acercan a jugar con los otros niños”* (S6e).

En relación con los aspectos emocionales, la baja autoestima, falta de seguridad en sí mismo y ambigüedad en la formación de una identidad como parte del grupo, fueron los comentarios más recurrentes de las y los docentes. Santander *et al.* (2021) mencionan que el control y manejo de las emociones no solo permite el bienestar personal, también impacta en el aprendizaje y en el bienestar social, favoreciendo relaciones más sanas entre maestros-alumnos y alumnos-alumnos.

Respecto a la institución, hubo expresiones de más de la mitad del profesorado que, aunque la escuela da cobertura a NNA indígenas que llegan a zonas urbanas, son pocas las estrategias que se generan de manera permanente y sistemática para promover la inclusión de las diferentes culturas. Manifiestan que el trabajo en el aula es insuficiente para lograr el desarrollo integral del estudiantado, las exigencias administrativas y curriculares de los planes de estudio dejan poco tiempo para atender particularidades o necesidades específicas, además de no recibir capacitación en estas áreas.

López y Aguilar (2021) proponen algunas estrategias que deberían desarrollar las instituciones, como la elaboración de políticas para el acceso y permanencia de sus estudiantes, la promoción lingüística y cultural dentro del plantel, la gestión de capacitaciones a docentes para dotarlos de competencias y materiales, entre otras, mismas que podrían mejorar la atención a la diversidad y disminuir el estrés que enfrentan las y los docentes. De igual manera, es importante reformar las condiciones institucionales como son la concentración de horas y cargas docentes (Misuraca *et al.*, 2018). Al respecto, también en las entrevistas hay comentarios que coinciden con lo que estos autores refieren: *“Atender la diversidad en el aula con los recursos que tenemos, resulta una odisea. No es falta de compromiso, simplemente las exigencias institucionales y las condiciones individuales de cada estudiante requieren tiempo y recursos que no tenemos”* (S4e).

Más del 90% del profesorado afirma no haber recibido cursos de actualización o de capacitación en temas de interculturalidad, inclusión, lenguas indígenas, entre otras, y aquellos que sí recibieron, lo hicieron en los programas de posgrado o en cursos que les ha brindado la Instancia Estatal de Formación Continua, pero son insuficientes ya que están más enfocados en las discapacidades o resultan muy teóricos y, dicen, requieren más de herramientas y estrategias didácticas: *“Las capacitaciones que recibimos no son suficientes. Desde la formación profesional, se nos debería preparar para responder a la diversidad, hace falta un rediseño en los programas para formar maestros”* (S2gp).

C2. Dificultades que vive el profesorado para atender estudiantes indígenas

Esta categoría analiza las dificultades que viven las y los profesores para impartir una educación inclusiva. Se encontró, al igual que en la C1, que la principal dificultad es la comunicación. Las y los profesores mencionan que no solo por el desconocimiento de la lengua, también refieren el desconocimiento de su contexto y formas de vida; es difícil lograr su confianza y que expresen sus necesidades. Las prioridades e intereses que tienen no coinciden con los objetivos que plantea el Sistema Educativo Nacional ni es afín, la mayoría de las veces, a los aprendizajes esperados que el mismo nivel exige.

Otra dificultad es cómo generar ambientes de aprendizaje inclusivos y cómo adecuar los contenidos cuando no se tiene un idioma o lengua en común. El rezago que presentan estas y estos estudiantes no solo requiere de una planificación más individualizada, también se hace necesario el apoyo de especialistas, que pocas escuelas públicas los tienen. Las y los participantes mencionan que se sienten desprotegidos: *“la mayoría de mis compañeras y compañeros, no hemos recibido formación ni capacitación en didácticas inclusivas ni en enseñanza diversificada, le hacemos como podemos y es muy estresante y agotador ver que no avanzan y no muestran interés, es verdaderamente frustrante”* (S2e).

Al respecto, Ibarrola (2012) señala que la operación cotidiana de las escuelas es muy exigente, desde tomar decisiones sobre la enseñanza y el trato hacia el estudiantado en lo individual y en grupo, con recursos escasos o insuficientes, tiempos y espacios acotados, programas muy estructurados, exigencias administrativas, todo esto genera obstáculos, ausencias e ineficiencias.

En relación con la convivencia, las y los docentes expresan preocupación ya que la misma cultura endogámica de las etnias dificulta la participación y la empatía, incrementando los estereotipos y prejuicios que se viven en el aula, de NNA indígenas hacia no indígenas y viceversa. Al respecto, menciona un docente:

Uno de mis mayores retos cuando tengo un niño raramuri es lograr que socialice con sus compañeros y, cuando lo hace, por lo general es ella o él quien termina adaptándose a la mayoría, por eso nosotros debemos intervenir para que todos aprendan de todos y aprecien eso que nos hace únicos y diferentes. (S5e)

Romper con la división entre un grupo dominante y uno dominado implica primero ser conscientes de la naturaleza del problema y que ambos grupos reconozcan las razones y consecuencias, solo entonces, habrá posibilidades de avanzar en la construcción de sociedades capaces de valorar todas las manifestaciones culturales y lingüísticas (Ramírez, 2020).

Dimensión 2. Percepciones sobre resultados escolares

C3. Estereotipos y prejuicios que se viven en el aula

En esta categoría, se presentan las percepciones del profesorado sobre los resultados escolares de estudiantes indígenas, mismas que al ser analizadas, reflejan creencias alimentadas por prejuicios que se tienen sobre los grupos étnicos. Las más recurrentes son: *“Carecen de habilidades cognitivas y emocionales como consecuencia de las precariedades que históricamente han vivido”* (S2e; S6e; S22c; S45c). *“No se comprometen ni se responsabilizan de las actividades escolares, ni el estudiante ni su familia”* (S1e; S7e; S10e; S12c; S16c; S56c; S63c). *“Sus resultados escolares son bajos porque la educación no es su prioridad”* (S5e; S29c; S66c), por mencionar algunas.

Además, las y los profesores mencionan que estos niños *“Se avergüenzan de su cultura y al mismo tiempo no se sienten identificados con el grupo”* (S8e; S78c), por lo que hay una falta de interés y un menosprecio hacia la escuela que se traduce en inasistencias y bajo aprovechamiento.

Ocho de veintidós docentes que participaron en las entrevistas y el grupo focal, expresaron que en varias ocasiones han tenido un sentimiento de *“lástima”* que se manifiesta en prácticas paternalistas, justificando su bajo rendimiento debido a sus precarias condiciones, sin exigirles retos que los ayuden a avanzar. Al respecto, Marín et al. (2000) encuentran que la capacidad del profesorado para comunicarse, las relaciones que establece con estudiantes y las actitudes que adopta hacia ellas y ellos, juegan un papel determinante tanto en el comportamiento como en el aprendizaje. En la misma línea, investigaciones como las realizadas por Brophy (1980) y Kinney (1982) (citados por Page et al., 1990), muestran que el interés o entusiasmo del profesorado tiene un efecto positivo en el resultado escolar de sus estudiantes. Asimismo, los métodos utilizados durante la enseñanza pueden alentar o desalentar su aprendizaje.

En las expresiones de las y los profesores siguen presentes prejuicios que se contraponen con la inclusión. Si tiene bajas expectativas hacia sus estudiantes indígenas, debido a prejuicios y estereotipos previos, será probable que genere un ambiente en el aula poco favorable para la inclusión y el aprendizaje, además de consolidarlos y perpetuarlos en otras y otros (Mendoza, 2018).

Dimensión 3. Pertinencia del Modelo Educativo actual en la atención a la diversidad cultural en el aula

C4. Pertinencia del modelo educativo actual

Se generó una discusión en el grupo focal —misma que fue enriquecida con algunos comentarios del cuestionario y las entrevistas en profundidad— en relación con la pertinencia que tiene el nuevo modelo educativo para atender a poblaciones vulnerables como son las y los indígenas. Hubo pocas discrepancias en los puntos tratados ya que coincidieron en que las condiciones actuales de migración de los pueblos indígenas a zonas urbanas en búsqueda de mejores condiciones de vida hacen necesaria la escolarización de NNA en escuelas regulares. Las y los participantes están de acuerdo en que la educación es una obligación del Estado y un derecho de todo individuo a recibirla. También coinciden en que esta debe considerar el contexto y las necesidades de estudiantes y, el profesorado, tiene la tarea de generar espacios de inclusión y aprendizaje para todas y todos.

Sin embargo, cuando se abordó la pregunta *¿Cómo se ha preparado al profesorado para atender la diversidad cultural en el aula?*, aparecieron opiniones que demostraron la necesidad de mejorar los programas de formación y actualización docente en los ámbitos de la inclusión y la atención a la diversidad. Se resume la participación en los siguientes puntos: *“Se implementan modelos educativos que debemos aprender y ejecutar, pero no se desarrollan las competencias necesarias para ello”* (S9gp). Es decir, se habla de una educación inclusiva, de una atención para la diversidad, de la igualdad de oportunidades para grupos étnicos y la promoción de su lengua y su cultura, pero no se han dado los espacios para la reflexión y la interiorización de lo que implica vivir en la diversidad. Las y los docentes carecen de competencias inclusivas, saben que deben tomar en cuenta las necesidades de cada NNA, pero no saben cómo atenderlas (Ramírez, 2020).

En relación con el Nuevo Modelo Educativo implementado por el actual Gobierno Federal, un 85 % de las y los profesores afirma no conocer en profundidad en qué consiste. Mencionan algunas ideas que tienen y comentarios que han escuchado de compañeras y compañeros o de sus maestras y maestros en las clases de posgrado, pero carecen de los principios teóricos y metodológicos. Incluso, manifiestan miedo y desacuerdo pues consideran que: *“No existen las condiciones materiales y humanas para atender con calidad a grupos tan extensos y diversos en las aulas”* (S7gp).

Las profesoras y los profesores expresan que se les han asignado grandes responsabilidades administrativas que los llevan a descuidar cuestiones académicas con sus estudiantes, siendo que el trabajo en el aula cada vez es más complejo pero al mismo tiempo, menos tomado en cuenta por las autoridades.

Otro punto en que coincidieron las y los participantes tiene que ver con la deficiente competencia intercultural cognitiva, pedagógica y emotiva que se intenta desarrollar a través de los planes de estudio de las normales y las UPN. No se han logrado eliminar los prejuicios y estereotipos negativos hacia personas indígenas (Ainscow, 2017). Las y los docentes formadores no llevan a los futuros profesores y profesoras a una reflexión y un cambio verdadero en sus concepciones y creencias y, por ende, las expectativas de que NNA indígenas obtengan buenos resultados escolares es baja. Se puede observar que el 78 % de las y los docentes que participaron en el cuestionario expresaron que NNA de etnias que tienen buenos resultados escolares son casos excepcionales.

También se encontró poca claridad respecto a la conceptualización de la inclusión y, más aún, hay dudas e incertidumbre acerca de cómo promoverla en el aula y cómo ser incluyente sin descuidar los objetivos que establecen los planes y programas de estudio. El profesorado coincide en que tienen escasa o nula participación en la toma de decisiones sobre reformas y políticas educativas, pero también mencionan que ahora existe mayor flexibilidad para hacer adecuaciones que correspondan a las necesidades de sus estudiantes y sus contextos, sin embargo, carecen de herramientas, conocimientos y competencias que les faciliten su trabajo en el aula: *“Trabajamos a base de prueba y error y muchas veces nuestras intervenciones son más intuitivas que planificadas y al final no sabemos qué funcionó y qué no”* (S1gp).

Conclusiones

La historia de la educación para los pueblos indígenas en México demuestra la discriminación que han sufrido y los derechos y oportunidades negados por décadas. Desde los años treinta se han implementado proyectos educativos para atenderlos e integrarlos a la vida nacional, desde el llamado enfoque “indigenista” que tuvo el propósito de aculturizarlos para lograr su integración, hasta las diferentes reestructuraciones curriculares para los programas de formación y actualización docente, y las reformas educativas para implementar políticas multi e interculturales y ahora “inclusivas”, sin embargo, a la fecha sigue habiendo vacíos y necesidades que impiden la equidad en oportunidades para los grupos étnicos (Dietz, 2014).

Las y los docentes participantes en el estudio ponen de manifiesto lo que otras investigaciones y la literatura misma sobre la diversidad cultural, han venido demostrando. Las reformas y políticas hasta ahora implementadas por los Gobiernos y la SEP a través de las diferentes coordinaciones o programas para atender a pueblos indígenas no han tenido un impacto positivo real, pues han sido estrategias superficiales que no logran transformar una cultura de prejuicios y estereotipos hacia estas comunidades.

A pesar de las reformas e impulsos normativos y políticos que desde décadas atrás se han venido dando, siguen siendo ambiguas, sin un contexto sociocultural y económico pertinente y suficiente, solo con medidas compensatorias enfocadas en eficientar la reducción del gasto público educativo, alcanzar indicadores educativos que han tenido éxito para medir la calidad del sistema educativo y con un currículo que añade algunos contenidos étnicos al currículo nacional, pero sin extender sus prácticas hacia la cultura de la comunidad, pues en estas se resalta la marginación y pobreza en que viven estos grupos (Jiménez, 2011).

Además, como mencionan Sánchez y Lázaro (2011), la inclusión, más que acciones concretas, son actitudes ante la respuesta que se puede dar para atender la diversidad. En estas ideas, se suma la necesidad de un modelo institucional que permita la construcción de representaciones o significados de inclusividad en el profesorado, pues son la herramienta más fuerte para cualquier cambio en la educación (Palomares, 2011).

Además, las problemáticas que se presentan en el aula y que las profesoras y los profesores entrevistados expresaron como las más recurrentes tienen que ver precisamente con esa falta de formación y actualización, no solo para comprender y significar la inclusión como una forma de vida, también reclaman la falta de estrategias pedagógicas y didácticas para diversificar su práctica docente y atender las particularidades en el aula. El profesorado expresa angustia pues las exigencias del Nuevo Modelo Educativo no coinciden con las condiciones materiales y humanas que hay en las escuelas públicas.

Es inevitable que profesoras y profesores se enfrenten al rezago que traen las y los estudiantes, la falta de motivación por el aprendizaje, la exclusión por parte de los compañeros y los mismos docentes, las bajas expectativas, los problemas derivados del propio contexto sociocultural, familiar y económico, la falta de acceso y conocimiento de las tecnologías, los planes y programas descontextualizados y con grandes exigencias administrativas, entre otros, haciendo imposible en muchas ocasiones, que el discurso se haga realidad.

En la “Propuesta curricular para la educación obligatoria 2016” se alude a un docente formado para “identificar y eliminar barreras de aprendizaje”, y se menciona la necesidad de “buenos maestros” para

atender particularidades culturales y lingüísticas, sin dar mayores detalles de cómo hacerlo en el marco de una oferta especializada marginal. (Mendoza, 2017, p. 64)

Asimismo, resulta esencial incorporar la educación inclusiva en la oferta de cursos de formación continua de los maestros como contenido sustantivo y eje transversal, considerando estrategias de formación pertinentes para la diversidad del magisterio (SEP, 2016, citada por Mendoza, 2017).

Sin embargo, no existe una oferta para docentes de educación indígena que fortalezca su perfil, no existen ATP (asesor técnico pedagógico) especializados para educación indígena, ni asesores que coadyuven en la enseñanza de las lenguas indígenas. Los materiales educativos en las lenguas originarias y para todos los grados, sigue pendiente por no contar con presupuesto anual asignado (Mendoza, 2017).

De lo anterior y de los resultados encontrados en este estudio, se sugiere que, a pesar de los esfuerzos que se han hecho por incluir a NNA indígenas en instituciones educativas, no se ha considerado un programa en la formación y actualización del profesorado que promueva un cambio en su sistema de conocimientos y creencias que haga posible la normalización de la inclusión y, lejos de verla como una tarea extra de su labor, la resignifique como algo intrínseco en sus prácticas y pueda reflejarse en la reducción de estereotipos negativos y prejuicios que llevan a las bajas expectativas.

Para que ocurra lo anterior, es importante que el profesorado construya una percepción favorable sobre las posibilidades de que estudiantes indígenas obtengan buenos resultados escolares y que promueva estrategias que propicien la motivación, un clima cálido, de confianza y esperanza dentro del aula, aun cuando fuera de ella las condiciones resulten adversas. Pero esto no va ocurrir si las y los docentes no son conscientes de sus percepciones respecto a sus estudiantes y la escuela.

Un modelo educativo que tiene sus bases en la inclusión y la promoción de la diversidad requiere partir de un cambio en el marco conceptual y emocional de quienes lo implementan. Hacer cambios en profundidad cuando así se requieren sin necesidad de transformar la realidad sino las percepciones que tenemos de esta y que se convierten en un obstáculo para el sujeto. Cuando el profesorado tiene pocas expectativas de sus estudiantes, es necesario un cambio, pero no podrá cambiar la situación de las y los estudiantes sino la concepción que tiene de ellas y ellos, y entonces, las acciones también cambiarán (Watzlawick *et al.*, 2003).

Una de las posibles limitaciones de este estudio tiene que ver con la ausencia de la participación de estudiantes indígenas a fin de conocer cuál es su percepción sobre los temas expuestos. Es recomendable otro estudio donde se indague, ahora desde sus vivencias y experiencias, cuáles son

las dificultades que enfrentan y cómo viven la inclusión o la no inclusión por parte de docentes y compañeros. Asimismo, se trabaja en la segunda etapa del proyecto donde se pretende hacer observación de las prácticas docentes que se realizan en aulas donde asiste al menos un NNA raramuri en la ciudad de Chihuahua, con el propósito de identificar aquellas que son inclusivas y su relación con los resultados escolares.

Referencias

- Ainscow, M. (2017). Haciendo que las escuelas sean más inclusivas: lecciones a partir del análisis de la investigación internacional. *Revista Educación Inclusiva*, 5(1), 39-49.
- Bautista, E. (2017). ¿Educación inclusiva o inclusión educativa? Reflexiones acerca de la educación indígena en México. *Revista de ciencias sociales Collectivus*, 4(1), 155-178. <https://doi.org/10.15648/Coll.1.2017.8>
- Dietz, G. (2014). Educación intercultural en México. *Revista de Investigación Educativa*, 18, 172-181.
- Dietz, G. y Mateos, L. (2011). *Interculturalidad y educación intercultural en México: un análisis de los discursos nacionales e internacionales en su impacto en los modelos educativos mexicanos*. SEP-CGEIB.
- Duarte-Herrera, M., Montalvo, D. y Valdés, E. (2019). Estrategias dispositionales y aprendizajes significativos en el aula virtual. *Revista Educación*, 43(2), 588-602. <https://doi.org/10.15517/REVEDU.V43I2.34038>
- Evangelista, R. (2015). La práctica en las políticas curriculares iberoamericanas para la formación docente. *RMIE, Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 20(65), 443-459.
- Gobierno de México-Cámara de Diputados (11/09/2013). *Ley General de Educación*. Diario Oficial de la Federación (DOF).
- Husserl, E. (2012). *La idea de la fenomenología*. Herder.
- Ibarrola, M. (2012). Los grandes problemas del sistema educativo mexicano. *Perfiles Educativos*, 34, 16-28.
- INEE. (2021). *Resultados. Evaluaciones*. <https://historico.mejoredu.gob.mx/evaluaciones/ecea/resultados/#>
- Jiménez, Y. (2011). Exclusión, asimilación, integración, pluralismo cultural y “modernización” en el sistema educativo mexicano: un acercamiento histórico a las escuelas de educación pública para indígenas. *Revista de Investigación Educativa*, (12), 1-24.
- López, M. y Aguilar, L. (2021). La educación inclusiva en la universidad pública. Entre las políticas educativas y actitudes del profesorado. *Revista nacional e internacional de educación inclusiva*, 14(1), 45-68.

- Marín, M., Infante, E. y Troyano, Y. (2000). El fracaso académico en la Universidad: aspectos motivacionales e intereses profesionales. *Revista latinoamericana de psicología*, 32(3), 505-517.
- Mendoza, R. (2017). Inclusión educativa por interculturalidad: implicaciones para la educación de la niñez indígena. *Perfiles educativos*, 39(158), 52-69.
- Mendoza, R. (2018). Inclusión como política educativa: hacia un sistema educativo único en un México cultural y lingüísticamente diverso. *Sinéctica*, 50. [https://doi.org/10.31391/s2007-7033\(2018\)0050-009](https://doi.org/10.31391/s2007-7033(2018)0050-009)
- Misuraca, M. R., Szilak, S. M. y Barrera, K. A. (2018). Desafiar la exclusión escolar a partir de las formas pedagógico-organizativas. El caso de una escuela secundaria dependiente de UUNN. *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, 28, 279-303.
- Molano, L. (2007). Identidad cultural un concepto que evoluciona. *Revista Opera*, 7, 69-84.
- Page, M., Moreal, B., Calleja, J., Cerdán, J., Echeverría, M., García, M., Gaviria, J., Gómez, C., Jiménez, S., López, B., Martín-Javato, L., Mínguez, A., Sánchez, A. y Trillo, C. (1990). *Hacia un modelo causal del rendimiento académico*. Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia (CIDE).
- Palomares, A. (2011). El modelo docente universitario y el uso de nuevas metodologías en la enseñanza, aprendizaje y evaluación. *Revista de Educación*, 355, 591-605.
- Ramírez, A. (2020). La atención a la diversidad cultural y lingüística en contextos migratorios. Un análisis desde la educación intercultural. *Revista Universidad, Escuela y Sociedad*, 9, 56-73. <http://doi.org/10.30827/unes.v0i9.15683>
- Rodríguez, H. y Retortillo, Á. (2006). El prejuicio en la escuela. Un estudio sobre el componente conductual del prejuicio étnico en alumnos de quinto de primaria. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(2), 133-149.
- Rosenthal, R. y Jacobson, L. (1968). *Pygmalion in the classroom: Teacher expectations and pupils' intellectual development*. Holt, Rinehart and Winston.
- Sánchez, A. y Lázaro, M. N. (2011). Hacia una perspectiva humanista de la Educación Especial. En Sánchez, A., Bernal, C., Carrión, J., Gutiérrez, R., Luque de la Rosa, A., Lázaro, M., Ortíz, L. y Pedrajas, M. (Eds.), *Educación Especial y mundo digital* (pp. 84-104). Universidad de Almería.
- Santander, S., Gaeta, M. y Martínez, V. (2020). Impacto de la regulación emocional en el aula: Un estudio con profesores españoles. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 34(2), 225-246. <https://doi.org/10.47553/rifop.v34i2.77695>

- Saona, R., Tigrero, J. y Santillán, V. (2021). Percepciones de los docentes hacia la Inclusión Educativa en la Universidad de las Artes de Guayaquil. *Revista Yachana*, 11(1), 67-78.
- Schmelkes, S. (2013). Educación y pueblos indígenas: problemas de medición. Realidad, datos y espacio. *Revista internacional de estadística y geografía*, 4(1), 5-13.
- Secretaría de Educación Pública. (2016). *Propuesta curricular para la educación obligatoria 2016*. SEP
- Secretaría de Educación Pública. (2019). *La Nueva Escuela Mexicana: principios y orientaciones pedagógicas*. SEP.
- Smith, J. (2011). Evaluating the contribution of interpretative phenomenological analysis. *Health Psychology Review*, 5(1), 9-27. <https://doi.org/10.1080/17437199.2010.510659>
- Unesco. (2009). *Directrices sobre políticas de inclusión en la educación*. Unesdoc.
- Unesco. (2020). *Educación inclusiva*. América Latina y el Caribe: Portal Educación Inclusiva.
- Vergara, M. (2016). La práctica docente. Un estudio desde los significados [Teaching practice. A study from the meanings]. *Revista Cumbres*, 2(1), 73-99. <https://doi.org/10.48190/cumbres.v2n1a5>
- Watzlawick, P., Weakland, J. y Fish, R. (2003). *Cambio*. Herder.
- Yurén, T. (2008). *Aprender a aprender y a convivir. Fundamentos teóricos de una estrategia educativa para familias jornaleras migrantes*. Juan Pablos Editor.



Iniciativas transformadoras en escuelas vulnerables: notas para la nueva gestión pública*

Transformative Initiatives in Vulnerable Schools:
Notes for the New Public Management

Iniciativas transformadoras em escolas vulneráveis:
notas para a nova gestão pública

Carla Fardella** 

Enrique Baleriola*** 

René Valdés**** 

Felipe Jiménez***** 

Para citar este artículo: Fardella, C., Baleriola, E., Jiménez, F. y Valdés, R. (2023). Iniciativas transformadoras en escuelas vulnerables: notas para la nueva gestión pública. *Revista Colombiana de Educación*, (89), 126-147. <https://doi.org/10.17227/rce.num89-14198>



Recibido: 14/07/2021
Evaluado: 24/05/2020

* Financiado por la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo (ANID) por medio de los proyectos Fondecyt 1230604, 123114 y 11230630. Agradecimientos a Proyecto SCIA ANID CIE160009 (línea 5) e I+D del Ministerio de Ciencia e Innovación PID2021-127076OB-I00 (España).

** Doctora en Psicología Social por la Universidad Autónoma de Barcelona. Universidad Andrés Bello, Chile. carla.fardella@unab.cl

*** Doctor en Persona y Sociedad en el Mundo Contemporáneo por la Universidad Autónoma de Barcelona. Universitat Oberta de Catalunya, España. Ebaleriola@uoc.edu

**** Doctor en Psicología por la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Universidad Andrés Bello, Chile. rene.valdes@unab.cl

***** Doctor en Psicología de la Educación por la Universidad Autónoma de Barcelona. Universidad de Las Américas, Chile. fjimenezv@udla.cl

Resumen

El sistema educativo chileno destaca por la instalación temprana del sistema de Nueva Gestión Pública (NGP), el cual enfatiza en la rendición de cuentas por parte de las escuelas y en el rendimiento académico de los estudiantes, apoyándose en estrictos regímenes de evaluación y monitoreo. Este modelo desincentiva la autonomía de las escuelas e infravalora los desafíos de la educación como la equidad social y la atención a las comunidades vulnerables. El objetivo de este artículo de investigación es explorar, de manera específica y contextualizada, iniciativas transformadoras de escuelas vulnerables en el contexto de la nueva gestión pública (NGP) en Chile. Los resultados obtenidos en 8 etnografías educativas muestran que, a pesar del escaso margen de autonomía permitido por las políticas públicas, las escuelas investigadas desarrollan iniciativas autónomas para abordar las demandas de su comunidad. De acuerdo al análisis de los datos, estas iniciativas se orientan por tres lógicas: reconocimiento de los actores escolares, redistribución del poder y reciprocidad entre sus miembros, logrando transformar de múltiples modos los límites organizativos que les establece la NGP. Finalmente, en las discusiones mostramos cómo las demandas y las necesidades propias de una comunidad movilizan y empoderan a los actores educativos a desarrollar iniciativas transformadoras.

Palabras clave

enseñanza pública; neoliberalismo; innovación educativa; autonomía educativa; Chile

Keywords

public education; neoliberalism; educational innovation; educational autonomy; Chile

Abstract

The Chilean educational system stands out for the early implementation of the New Public Management System (NPM), which emphasizes accountability by schools and the academic performance of students, relying on strict evaluation and monitoring regimes. This model discourages the school autonomy and underestimates the challenges of education such as social equity and the care of vulnerable communities. The objective of this article is to explore, in a specific and contextualized way, the transformative initiatives of vulnerable schools in the context of the New Public Management (NPM) in Chile. The results obtained from eight educational ethnographies show that, despite the limited margin of autonomy allowed by public policies, vulnerable schools manage to execute their own initiatives to address the demands of their community. According to the analysis of the data, these initiatives are guided by three logics: recognition of school actors, redistribution of power and reciprocity among its members, achieving multiple transformations of the organizational limits established by the NPM. Finally, in the discussions, we show how the demands and needs of a community mobilize and empower its members to develop transformative initiatives.

Resumo

O sistema educacional chileno se destaca pela instalação precoce do Novo Sistema de Gestão Pública (NGP), o qual enfatiza na rendição de contas das escolas e o desempenho acadêmico dos alunos, contando com rígidos regimes de avaliação e monitoramento. Esse modelo desestimula a autonomia das escolas e subestima os desafios da educação, como a equidade social e o atendimento às comunidades vulneráveis. O objetivo deste artigo é compreender, de forma específica e contextualizada, as iniciativas transformadoras de escolas vulneráveis no contexto da nova gestão pública (NGP) no Chile. Os resultados obtidos em oito etnografias educativas mostram que, apesar da margem limitada de autonomia permitida pelas políticas públicas, as escolas vulneráveis conseguem desenvolver suas próprias iniciativas para atender às demandas de sua comunidade. Baseada na análise de dados, estas iniciativas são orientadas a partir de três lógicas: reconhecimento dos atores escolares, redistribuição de poder e reciprocidade entre seus membros, conseguindo transformar de múltiplas formas os limites organizacionais estabelecidos pelo NGP. Por fim, nas discussões mostramos como as demandas e necessidades de uma comunidade mobilizam e empoderam seus membros para desenvolver iniciativas transformadoras.

Palavras-chave

escola pública; neoliberalismo; inovação; autonomia escolar, Chile

Introducción

Los acontecimientos políticos y culturales de las últimas décadas han provocado intensos debates sobre los desafíos para los sistemas educativos actuales. Este llamado a la transformación educativa facultó un escenario llano para la implementación global, aunque sin garantías, del modelo de la Nueva Gestión Pública (NGP) en el sector educativo (Appley Beane, 2012; Evans, 2015). En particular, Chile destaca por la temprana implementación del NGP durante la dictadura y bajo el auspicio de organismos internacionales (Oyarzún y Cornejo, 2020). Así es como en los ochenta el sistema escolar se reorganiza, instalando mecanismos gerenciales orientados por la retórica de la eficiencia, la rendición de cuentas y la competencia (Bellei, 2015; Falabella, 2020a; Fuente-Cobo *et al.*, 2014; OCDE, 2013; World Bank, 2005). Estos mecanismos buscaban generar escuelas que al competir en el mercado se hicieran responsables de la calidad del servicio ofertado, al tiempo que los sistemas de rendición de cuentas favorecerían la probidad y autonomía del centro, así como la pertinencia del servicio escolar a la comunidad.

No obstante, numerosos estudios reportan una serie de efectos secundarios de los sistemas gerenciales, tales como: mayor desigualdad y segregación social (Bellei, 2015; Falabella, 2020a), obstaculización de la autonomía escolar (Apple y Beane, 2012) descuido de desafíos sociales como la inclusión, o la justicia social en las sociedades del conocimiento (Belavi y Murillo, 2020; Evans, 2015) y por último, la estandarización y desprofesionalización del oficio docente (Inostroza y Falabella, 2021). En efecto, la NGP supondría una amenaza a la independencia de los centros al priorizar el control gerencial y condicionar el financiamiento al cumplimiento de metas hetero-normadas y estandarizadas (Apple y Beane, 2012; Sisto, 2019).

En las antípodas de esta racionalidad gerencial, las comunidades escolares, en condiciones de desigualdad, segregación y asimetría socioeconómica, ensayan discursos sobre innovación, calidad y eficiencia, mientras intentan responder a las metas de desempeño que les han impuesto. En esta encrucijada, y orientados por el flujo cotidiano, los centros se autogestionan para desarrollar prácticas innovadoras, no regladas externamente y fundadas en el compromiso de sus profesionales docentes y no docentes (Belavi y Murillo, 2020; Gilje y Erstad, 2017). Estas iniciativas albergan un saber situado, propio de la experiencia compartida y acumulada de las comunidades que aun en contextos de desigualdad y segregación buscan generar aprendizajes (Miño-Puigcercós, 2020; Sisto, 2019). Se trata de una agencia contra-hegemónica, sostenida en iniciativas que se despliegan a contramano de la nueva gestión pública, pero sin enfrentarse a ella.

Este artículo busca explorar estas iniciativas desarrolladas por la comunidad educativa y nos preguntamos las lógicas que subyacen a ellas, permitiéndoles emprender e innovar en un contexto adverso para el empoderamiento y la autonomía escolar.

La nueva gestión pública en la educación chilena

La nueva gestión pública es un modelo de administración que busca transferir las estrategias del mundo privado a la provisión y gestión de los servicios públicos. Las transformaciones del sector educativo bajo la lógica de la NGP se han expandido por todo occidente, adquiriendo diferentes énfasis y enfoques. Las variaciones son visibles en el grado de estandarización de los procesos educativos, la autonomía para los centros escolares, la orientación al mercado, así como el nivel de tecnocracia o profesionalismo promovido en la gestión de la fuerza docente (Falabella, 2020a; Verger *et al.*, 2019). Pese a la diversidad en la implementación de la NGP, hay convergencia al menos en suponer que las escuelas públicas, por el hecho de recibir financiación estatal, son responsables no solo de proveer educación de calidad sino, además, de dar cuenta permanente del rendimiento de sus docentes y estudiantes, de su gestión, del nivel profesional de sus docentes, asumiendo por tanto las consecuencias de sus resultados (Verger y Parcerisa, 2018) para conocer si la inversión pública ha supuesto una mejora en la educación.

Particularmente en Chile, la NGP se instala de forma gradual a partir del año ochenta mediante una serie de mecanismos que pasamos a detallar (Bellei, 2015; Falabella, 2020a): 1) Se condiciona la financiación del centro a su rendimiento, sin asegurar una partida económica basal (sistema de financiamiento de cheque por estudiante matriculado); 2) con el propósito de atraer la mayor cantidad de estudiantes, los centros están estimulados a competir entre ellos por captar matrícula, al mismo tiempo que las familias son puestas en el rol de clientes/as- consumidores/as del servicio; 3) se implementan regímenes obligatorios, periódicos y estandarizados de medición que proporcionan información al Estado para comparar y monitorear los centros, así como provee información a las familias para orientar su elección. Estos mecanismos se consolidan, en los últimos quince años, mediante la instalación de una cultura de rendición de cuentas con altas consecuencias según resultados estandarizados, donde existe un complejo sistema de incentivos y sanciones asociados al desempeño de los centros educativos (entre estas la posibilidad de cerrar el centro por bajo desempeño).

Desde el retorno a la democracia y bajo gobiernos de centroizquierda en los 90, se acentuó el sistema mediante la ampliación y complejización de los instrumentos de evaluación, anclando explícitamente

el financiamiento al sistema de rendición de cuentas, sofisticando la matriz oficial de sanciones y bonos económicos (Ley N.º 19.961, 2004; Ley N.º 20.903, 2016). En esta línea, desde el año 2000, se instalan planes compensatorios para aquellas escuelas vulnerables y de más bajo rendimiento, proporcionando recursos adicionales y apoyo técnico para su mejora institucional, aunque siempre condicionados al cumplimiento de indicadores de desempeño (Ministerio de Educación, 2008). En paralelo se levanta una arquitectura educacional complementaria de instituciones intermedias, como la Superintendencia de Educación y Agencia para la Calidad de la Educación, para velar por la calidad ofrecida por las escuelas, así como fiscalizar el cumplimiento de la normativa vigente y la gestión financiera (Ley N.º 20.529, 2011). Es precisamente esta segunda institución —la *Agencia*— la encargada de regular los grados de autonomía de las escuelas según los resultados que estas obtengan en diferentes mediciones (Falabella, 2015). Las escuelas chilenas se someten cada año a evaluaciones estandarizadas (Agencia de Calidad de la Educación, 2018) y son clasificadas en cuatro categorías (alto, medio, medio-bajo e insuficiente). En función de ellas las escuelas pueden ser intervenidas, o bien, recibir recursos y diferentes incentivos económicos y niveles de autonomía según su categoría de desempeño. Las escuelas que alcanzan cuatro años consecutivos en categoría mínima pueden ser cerradas. Esto implica, por lo tanto, un modelo de relación escuela-agencia más orientado al control que a la promoción de la práctica autónoma (Parra y Matus, 2016).

Esta cuasi-obligación a entrenar para rendir correctamente las pruebas estandarizadas y a rendir cuentas sobre su gestión reduce a la mínima expresión la autonomía de las escuelas para tomar decisiones propias frente a las necesidades de sus estudiantes, o al contexto de su escuela o a la historia de su municipio. Esto es así porque las medidas compensatorias o aquellas que han buscado contrarrestar los efectos negativos del modelo de mercado lo han hecho continuando y profundizando la lógica de la NGP, por ejemplo: mediante la implementación de un doble *voucher* por estudiante matriculado, sujeto a rendición de cuentas (Rojas y Leyton, 2014) o promoviendo la participación de las comunidades educativas en el diseño político, pero solo para escuelas o docentes con buen desempeño en pruebas estandarizadas (Baleriola *et al.*, 2022).

Además, en el 2014 comienza a operar un conjunto de indicadores adicionales de calidad, que amplían la evaluación estandarizada al nivel de satisfacción de las familias, el entorno emocional de la escuela, las diferencias de género en la retención, vale decir, dimensiones educativas anteriormente no consideradas, asunto que, de forma paradójica, constriñe aún más la autonomía de las escuelas.

Fruto de la implementación y apuntalamiento de la lógica de la NGP, las comunidades educativas han padecido diferentes efectos en su cotidianidad. Por un lado, se ha reducido la tarea pedagógica a un enseñar para rendir bien en esas pruebas estandarizadas (Robinson y Dervin, 2019). En segundo lugar, una normalización de la competencia y el castigo de los estudiantes y docentes respecto a otras y otros compañeras y compañeros (Falabella, 2020b). En tercer lugar, la identidad de las y los docentes se ha permeado por la lógica gerencial, disponiéndolos con frecuencia a acatar los postulados de la estandarización a la vez que su propia práctica cotidiana les advierte de la poca efectividad de un modelo en donde prima el trabajo técnico y de gestión, y que no cubre las necesidades reales de las y los estudiantes (Rojas y Leyton, 2014; Sisto, 2019).

El éxito de la implementación del modelo descrito es difícil de estimar. La educación pública disminuyó al 36 % de la matrícula total nacional (Ministerio de Educación, 2017), proporción que concentra principalmente a familias de niveles socioeconómicos más bajos. Esta distribución escolar posiciona a Chile con el índice de segregación escolar más alto de los países de la OCDE y las brechas de rendimiento a favor de los grupos favorecidos son altísimas (Bellei, 2015). El caso chileno también destaca por su fuerte orientación hacia la lógica de mercado, denso régimen de mediciones, evaluaciones y sanciones, asunto que agudiza el control gerencial de las escuelas, quienes paradójicamente deben responsabilizarse por el comportamiento del mercado y por resultados respecto a estándares de desempeño hetero-normados por las políticas educativas. Asunto que no estimula la iniciativa local ni la experimentación creativa necesarias para llevar a cabo transformaciones complejas (Virkkunen, 2006).

A nivel internacional, las investigaciones sobre las consecuencias del modelo NGP ofrecen resultados poco consensuados sobre su beneficio (Falabella, 2020a; Parcerisa y Verger, 2016). Por un lado, se documentan efectos positivos como aumento de recursos directos, libros, computadores, material didáctico y mayor dinero para contratar profesionales de apoyo o asesorías técnicas, alineación de los planes de estudio y la vigilancia continua del aprendizaje. Y por otro, se reconocen consecuencias perjudiciales en la intensificación de la selección, agrupación y exclusión de los y las estudiantes según su capacidad; y en términos psicosociales se releva la ansiedad por los exámenes del alumnado y la salud laboral de los y las docentes (Garcés-Prettel *et al.*, 2020; Koretz, 2018; OCDE, 2013; Parcerisa y Verger, 2016).

Por lo tanto, el modo en que la NGP entiende la educación pública requiere una transformación profunda. La pregunta es hacia dónde debe cambiar. Por una parte, algunos autores sitúan la clave del éxito en el liderazgo, compromiso y capacidad de los actores escolares (Koretz, 2018), a lo cual subyace la idea de que la responsabilidad del éxito (o fracaso) está en la dimensión individual. En coherencia con esto se sugiere corregir

las “consecuencias no deseadas” matizando las sanciones individuales, aumentando el apoyo y la formación de los docentes (OCDE, 2013). Otro grupo de literatura situada en un marco sociocrítico propone que el foco de discusión no es la disminuida cultura profesional, la falta de compromiso de las familias o la inercia motivacional del alumnado. Por tanto, proponen saltar del nivel individual hacia una lectura social, política y relacional (Apple y Beane, 2012; Evans, 2015; Stetsenko, 2019). Desde este enfoque cuestionan el ascenso de las racionalidades neoliberales y colonización de la escuela mediante discursos de hiperindividualización e hipervigilancia, la socavación de ideales democráticos y progresistas o la competencia como vínculo social primordial (Evans, 2015; Grinberg y Machado, 2019; Stetsenko, 2019). Además, se analizan los efectos profundos en la erosión de los valores colectivos, la degradación de la colaboración, o la sobrevaloración de las métricas de rendimiento escolar (Apple y Beane, 2012; Ball *et al.*, 2012; Falabella, 2020a).

Otro enfoque menos desarrollado parte sobre la idea de que los efectos mencionados si bien son centrales en las escuelas, no son absolutos y que el empoderamiento escolar es indefectible (De Certeau, 2000; Miño-Puigcercós, 2020; Sisto, 2019). Bajo este enfoque se pone atención en prácticas locales y espontáneas no dictadas por la lógica de la NGP y se estudian acciones de las comunidades que obstaculizan las pruebas estandarizadas, contradicen la competencia y desafían los castigos, a la vez que respetan los diferentes intereses de los estudiantes y permean las fronteras entre el conocimiento aprendido en la escuela y en el resto de esferas de la vida, creando un mayor compromiso y empoderamiento entre los diferentes actores de la comunidad educativa (Erstad *et al.*, 2013; Gilje y Erstad, 2017). Se trata de acciones que frecuentemente han sido interpretadas como oposición a la NGP y que pueden entenderse también como la ruptura de un marco de acción determinado, donde se toman iniciativas en colaboración para transformar los límites organizativos establecidos (De Certeau, 2000; Stetsenko, 2019).

Este trabajo se centra en estas iniciativas transformadoras, locales y diversas, buscando comprender qué tienen en común y cómo se tensionan con la lógica de la NGP. Se trata sin duda, de un espacio poco esclarecido por los estudios, pero persistente, pendiente y necesario para iluminar la transformación urgente del modelo educativo prescrito por la nueva gestión pública.

Metodología

Los resultados se basan en un estudio cualitativo llevado a cabo durante tres años, cuyo objetivo fue comprender, de manera específica y contextualizada, las iniciativas transformadoras de escuelas vulnerables en contexto de NGP.

El enfoque cualitativo permite entender que las iniciativas escolares emergen de un espacio heterogéneo y ágil, a la vez que socio-histórico, lo que requiere una perspectiva sensible a tales cualidades (Flick, 2012; Hammersley y Atkinson, 1994). Así, buscamos generar un conocimiento dependiente y en diálogo con las comunidades escolares (Denzin y Lincoln, 2003).

La muestra se compuso por ocho escuelas públicas ubicadas en la Región Metropolitana y Región de Valparaíso. El criterio de inclusión consideró el índice de vulnerabilidad de las escuelas y la concentración de familias migrantes. Con este último criterio se identificaron las escuelas con sello inclusivo, gratuitas y sin selección escolar. El muestreo fue teórico e intencionado (Strauss y Corbin, 1994), en tanto el valor de los datos cualitativos no redunda en la representación del universo para la generalización, sino en el conocimiento profundo y local de dos regiones cuya heterogeneidad permite asegurar la variabilidad de la información recogida, evitando sesgos de selección. El material producido (Véase tabla 1) se compone de entrevistas activas (Holstein y Gubrium, 1995), grupos focales y observaciones participantes (Flick, 2012). El grupo de investigación a cargo del estudio realizó las entrevistas en los espacios de los centros educativos en horario de jornada escolar a 52 participantes (equipos directivos, profesores/as, profesionales no docentes, familias y estudiantes) con duración de 60 a 90 minutos; 28 grupos focales a representantes de los estamentos de la escuela con duración de 45 minutos y 34 observaciones en espacios formales (como sala de clases, reuniones de trabajo y consejos de profesores) y en espacios informales (como recreos, talleres, espacios de convivencia, desayunos, entre otros). El proceso fue secuencial y progresivo: primero se sistematizaron las observaciones mediante diarios de campo, luego las entrevistas y, finalmente, los grupos focales. Para estas últimas dos técnicas se consensuaron preguntas y guiones temáticos.

La triangulación de técnicas permitió enriquecer y complementar las informaciones obtenidas desde cada una por separado, asegurando y confirmando los patrones de significado encontrados por cada investigador/a, en cada escuela y en cada región.

Tabla 1.

Producción etnográfica de datos

Técnicas etnográficas	Escuelas							
	1	2	3	4	5	6	7	8
Entrevistas individuales	6	6	7	4	4	4	11	10
Grupos focales	3	3	2	3	5	5	3	4
Observaciones participantes	2	2	2	2	7	7	2	10

Nota: elaboración propia.

El examen de los datos se realizó bajo un análisis de contenido temático (Flick, 2012) asistido por el Caqdas Atlas.Ti, con el cual se gestionó el procedimiento inductivo de análisis de los datos, consistente en:

- » Preparación de documentos primarios. El material fue transcrito con una adaptación del sistema Jefferson que registra la información no verbal y contextual (Jefferson, 2004), y luego fue asignado a una unidad hermenéutica (que contenía 52 entrevistas, 28 grupos focales y 34 observaciones participantes).
- » Codificación. Mediante la lectura reiterada del material, este es segmentado en unidades de significado que refieren y describen iniciativas transformadoras, a partir del cual elaboramos un libro de códigos (Strauss y Corbin, 1994). Las iniciativas codificadas consideran tipo de participante en duración y frecuencia: algunas acotadas y otras de naturaleza sistemática e institucionalizada. La heterogeneidad también se da en el grado de complejidad, hay prácticas que permiten un acoplamiento simple a la estructura escolar, mientras otras suponen importantes tensiones y contradicciones. De la codificación de las diversas prácticas emergieron las categorías de resultados, consensuadas mediante método delphi (Adler y Ziglio, 1996) con cinco *subject matter experts*, asegurando la validez de contenido mediante revisión de las preguntas y su pronunciación positiva respecto a los códigos obtenidos (Urrutia *et al.*, 2014).
- » Categorización. La lectura sistémica de los códigos permitió agruparlos y así comprender los patrones de significado comunes a las iniciativas transformadoras en escuelas vulnerables (Krippendorff, 1990). Se organizó la diversidad de las prácticas y se identificaron tres lógicas transversales que subyacen a las iniciativas y les otorgan sentido, orientando decisiones, acciones y gestos: 1) lógica del reconocimiento, 2) lógica de la redistribución del poder y 3) lógica de la reciprocidad.

El criterio de calidad científica para la investigación cualitativa lo aporta la autenticidad (Flick, 2012) y la participación, tratando de mostrar distintas realidades sobre la problemática de estudio que ofrezcan una comprensión más sofisticada de la realidad. El criterio de autenticidad también conlleva visibilizar las acciones que la investigación ha facilitado para promover agencia transformadora, y empoderar a los colectivos educativos para que actúen. Este criterio se observa en los resultados, y fue confirmado tras la investigación mediante un proceso iterativo con los y las participantes en el cual se les fue entregando los análisis para que corroborasen su adecuación a lo acontecido durante la investigación e introducir las modificaciones que estos considerasen.

Resultados

La lógica del reconocimiento

La lógica del reconocimiento subyace a iniciativas dentro de las escuelas donde los y las profesionales docentes y no docentes y su identidad se vuelven sensibles, a la vez que visibles para la comunidad. El reconocimiento del/a otro/otra como sujeto de derecho, con afectos, necesidades e historias diferentes permean visiblemente las iniciativas transformadoras. Se trata de una lógica que puede observarse en relaciones entre el profesorado y el alumnado, así como entre equipo de gestión y maestros/as, maestros/as y familias.

A modo ilustrativo exponemos la experiencia pedagógica de una docente de un liceo, quien por invitación del equipo directivo diseña una asignatura optativa:

(...) proponen abiertamente al equipo docente que presenten asignaturas para suplir la de religión católica y que estuviera dentro de los intereses de las chiquillas; había ecología, filosofía, religiones comparadas y el de género, sexualidad y feminismo que propuse yo. (...) lo organicé de tal manera que pudiera tener áreas que interesaran a las chicas de todas las edades, por ejemplo, a los cursos más chicos mostrábamos cápsulas audiovisuales de mujeres en la ciencia en el mundo occidental, escritoras y mujeres relevantes dentro de sus contextos. Era dicotómico porque parte del profesorado no estaba en esa sintonía, yo me sentía cómoda porque estaba en diálogo con el equipo directivo (...) Una de las actividades que hicimos fue ubicar en el Googlemaps... del barrio íbamos identificando puntos que fueran significativos para ellas. (C1_P1_E1)

En la misma línea compartimos el relato de un profesor de historia:

Teníamos que pasar la Revolución Industrial: mira, fíjate lo aburrido que puede ser para ellos la máquina a vapor (...) les pedí que hicieran una entrevista con sus teléfonos a sus abuelos y sacaran fotos a la gente mayor del barrio que hubiesen trabajado en la fábrica de ladrillos que había dado origen al barrio obrero donde ellos vivían hoy. Fue una experiencia espectacular para ellos. (C2_P1_E1)

Ambos relatos muestran cómo las características del alumnado, ya sea el género o la pertenencia al barrio son el principio ordenador para diseñar la asignatura. Ya sea a través del contenido o de la metodología utilizada, los ejemplos muestran una intencionalidad docente por incorporar y reconocer los intereses de sus estudiantes, algo que como pudimos observar de primera fuente mediante nuestras observaciones de aula, no

es habitual en los procesos de enseñanza-aprendizaje, fundamentalmente, por la rigidez que impone la estandarización curricular que caracteriza al sistema educativo chileno. Introducir el trabajo con los propios barrios y los teléfonos celulares que forman parte de la cotidianeidad de los estudiantes son pequeñas iniciativas innovadoras que muestran que la lógica de reconocimiento se funda en la sensibilidad a la experiencia e identidad del/a otro/a, que desarrolla una práctica situada en el contexto de un liceo de mujeres o de una escuela de barrio obrero. Cabe destacar que la asignatura se pone al servicio de la identidad y conciencia del estudiantado, pero al mismo tiempo ellos ponen su identidad al servicio de la actividad educativa. Los recursos digitales utilizados son los propios, pero dándoles un sentido para el aprendizaje. De esta manera, la lógica del reconocimiento que orienta la actividad opera en ambas direcciones, visibilizando y validando la posición del/a otro/a.

Adicionalmente, evidenciamos en ambos fragmentos que la lógica del reconocimiento implica traer a la escuela referentes identitarios del barrio como trabajadores/as o la experiencia de la ciudad desde el género, lo cual permite que la actividad conjunta vaya tejiendo la continuidad escuela-familia o escuela-barrio.

Cabe señalar que el reconocimiento del/a otro/a no solo se centra en una consideración identitaria, sino también en la dimensión afectiva. Esta dimensión no queda subordinada al rendimiento, sino que es un recurso ineludible para desarrollar aprendizajes situados emergidos de vínculos íntimos. Así se ilustra en el siguiente fragmento donde un miembro del equipo directivo explica la iniciativa de acompañamiento diseñada por ellos:

Semanalmente conversamos con los alumnos, en particular que tengan dificultades en el área social o conductual (...) Coordinamos con profesores, pero generalmente desde la voluntad “miren, ustedes son tutores” “a ti te toca este niño y éste” es para que el niño se sienta acompañado y no dejarlo solo. (C3_UTP_E1)

Las iniciativas documentadas tienen en común dedicar tiempo y espacio a los afectos, puede ser tan obvio como invisible. Sin embargo, para estas escuelas el reconocimiento de los afectos implica construir una comunidad educativa sobre la confianza, la intimidad y el reconocimiento del otro de manera íntegra y no solo por su rendimiento.

La lógica del reconocimiento tiene la seria implicancia de comprender la historia y necesidad del/a otro/a como un eje central para ordenar y organizar la práctica escolar (Fraser, 2016). En efecto, es una manera de hacer inherente a los espacios educativos estudiados, donde se busca reforzar un tejido social colectivo que se reconoce a sí mismo y puede trabajar en un proyecto educativo para sí y no al servicio de otros/as, alejado y discontinuado de la experiencia vital de sus estudiantes. Al mismo tiempo,

el diálogo y la comprensión del/a otro/a confrontan permanentemente la monocultura escolar que construyen los mecanismos de la NGP. Los escenarios de reconocimiento tensionan esto al ofrecer oportunidades para que grupos vulnerables tomen conciencia y construyan una pertenencia visible y responsable en la sociedad (Fraser, 2016).

La lógica de la distribución del poder

Esta lógica agrupa significados y afectos que guían y facultan iniciativas que promocionan el empoderamiento de los grupos y estamentos, así como escenarios que garantizan la representación de todas las partes y maximizan las posibilidades de participación como modo vincular canónico. Se trata por tanto de una categoría que refleja un estilo de trabajo basado en la gestión de decisiones colectivas y en la articulación de talentos, objetivos y rutas de acción. Se advierten altos niveles de flexibilidad para dar respuesta a la diversidad y resolver de forma autónoma la contingencia de las tareas cotidianas.

La siguiente cita de una docente haitiano-dominicana encargada de un aula de acogida para el aprendizaje de la lengua vehicular, en una escuela con más de un 45 % de estudiantes extranjeros sin dominio de la lengua vehicular, es clarificadora:

Lo más importante es que sean independientes en el aula. Al no entender el significado de las cosas, de las palabras (...) al no poder hablar, es una barrera que impide, no sé, quizás mostrar lo que realmente saben. Y mi mayor deseo es que adquieran los conocimientos para que sean autónomos, alumnos independientes. (C5_P5_E2)

La jefa de UTP que trabaja con la docente del fragmento anterior señala además que:

Sí, nos juntamos, vemos el curso, cuál es su debilidad y empezamos a ver lo que se puede realizar, qué acciones podemos hacer y usamos como experiencia los otros planes de acción, cosas que nos han resultado. (C5_P6_E2)

Como pudimos observar en los acompañamientos que hicimos a esta profesora con sus estudiantes, en el trabajo en grupos pequeños, en un espacio protegido y sin la presión por resultados esperados, la enseñanza de la lengua fluye para convertirse en una herramienta emancipatoria y empoderadora. Sin textos escolares, sin supervisores/as, sin calificaciones ni sanciones, los y las estudiantes extranjeros/as van apropiándose de la lengua vehicular para desarrollarse y aprender en este nuevo entorno, sin renunciar a su propia lengua, sino acogiéndola, utilizándola como artefacto mediador, compartiéndola y a fin de cuentas fortaleciéndola.

Permitir el uso del creole, lengua materna de los estudiantes haitianos, puede parecer una práctica de sentido común pedagógico, pero no lo es; más bien lo contrario. Suele ser muy recurrente que en los intercambios comunicativos de estudiantes no hispano-hablantes prevalezcan modelos lingüísticos que suprimen el uso de la lengua materna, asumiendo erróneamente que esto favorece el aprendizaje de la segunda lengua. Por tanto, ir en la dirección contraria y favorecer el uso de la lengua materna se presenta como una poderosa práctica innovadora que evita el bilingüismo sustractivo. Además, esto tiene un carácter histórico, como señala la jefa de UTP, pues se revisan los planes de acción, las cosas que han resultado, la experiencia viva de la acción escolar y las trayectorias propias. Esto es fundamental para entender el aula de acogida como una práctica social, situada y a la vez expansiva (Jiménez *et al.*, 2020).

La lógica distributiva se expresa también en la incorporación de los saberes de las familias migrantes, repercutiendo en un mayor empoderamiento por parte del profesorado:

Estamos a ensayo-error (...) pero también logros. Mira, me gusta cuando escucho a profesores decir “oye, este niño venezolano me dijo que se podía hacer el cálculo matemático de esta forma y la verdad, es más fácil de enseñar” está provocando que los profesores sobre todo el equipo directivo, cuestione un sistema educativo más cerrado e inflexible. Los niños lo ven y entonces es como un círculo. (C5_TS_E1)

La lógica de la distribución del poder tiene como efecto iniciativas que empoderan, toda vez que permite a los diferentes actores poner en la escena educativa sus necesidades y reconducir los propósitos de la comunidad educativa hacia proyectos colectivos y compartidos por todos y todas, con lo cual diferentes personas asumen el control de las iniciativas transformadoras, y además negocian en conjunto el horizonte y propósitos de ellas (Fraser, 2016). Esto resulta particularmente relevante cuando las iniciativas van a contramano de la cultura escolar hegemónica, ya que las propias escuelas expanden el horizonte de sus metas, motivaciones y expectativas educativas, ampliando las continuidades culturales con grupos minoritarios, permitiendo a estos el desarrollo de una agencia transformativa (Stetsenko, 2019; Virkkunen, 2006).

La lógica de la reciprocidad

La reciprocidad tiende a ser reducida a una cualidad de una persona, aunque ampliando la perspectiva puede ser entendida como una lógica que coordina las relaciones y organiza las interacciones entre miembros de diferentes grupos provocando iniciativas de colaboración y disposiciones personales comprometidas con proyectos colectivos. Esta lógica

permite un tejido social que se distancia de los vínculos canónicos que la NGP ha promovido entre los diferentes agentes escolares tales como la competencia, la instrumentalización del/a otro/a, la vigilancia y la rendición de cuentas. En esta cita, una docente relata su experiencia sobre la evaluación docente, instrumento ícono de la cultura de la rendición de cuentas en Chile, cuya implementación es estandarizada, obligatoria y con importantes consecuencias para la carrera docente (Ministerio de Educación, 2020):

Nosotras, que no nos habíamos evaluado nunca anteriormente, nos juntábamos todos los viernes por la tarde en casa de una de nosotras, e íbamos rellenando las respuestas y preparando la clase grabada en conjunto. También creamos un grupo de wsp para respondernos las dudas y darnos ánimo. Por supuesto no contestábamos lo mismo, pero sí nos íbamos ayudando a averiguar qué querían decir las preguntas o qué sería más idóneo responder. (C6_P1_E1)

Así mismo, otro profesor comenta cómo entre maestros es usual compartir “trucos” o información extraoficial de la prueba a fin de asegurar una calificación positiva. Este tipo de relatos dan cuenta de cómo una actividad ideada para competir se convierte en una actividad conjunta, guiada por una racionalidad de cooperación y beneficio mutuo. Muchas de las prácticas observadas muestran cómo la alianza entre docentes conlleva un riesgo al violar las normas de la evaluación, permitiendo plagios o diseminando información confidencial. La racionalidad que da sentido a estos “trucos” no es la de defraudar un sistema sino la lógica del cuidado y el compañerismo, así como la construcción de complicidad frente a la adversidad.

Si bien los y las docentes se evalúan sumergidos en las directrices de la NGP, la lógica que subyace a sus acciones muchas veces subvierte la búsqueda del mérito individual competitivo, encauzando una lógica comunitaria para abordar el desafío de evaluarse. Y esto permite tejer un nuevo sentido “más vital” (Stetsenko, 2019) que interpela la transformación de los vínculos entre el profesorado.

La lógica de reciprocidad también es frecuente entre estudiantes. Encontramos el caso de estudiantes-tutores, otra iniciativa para solventar la barrera lingüística de estudiantes haitianos recién llegados:

No había un profesor que facilitara el lenguaje con los chicos que no hablaban español, no había. Teníamos que hablar a señas o usar el traductor de Google, pero a señas también íbamos usando a los mismos alumnos como apoyo, que después eso lo empezó a hacer uno y otro “Oye, ¿cómo lo haces tú?”, “Oye, pero yo uso alumnos tutores, como que uno de traductor y todo. (C5_P2_E1)

Este último ejemplo reviste una especial importancia, toda vez que muestra con claridad dos elementos. En primer lugar, cómo una iniciativa que surge originalmente desde la improvisación y como respuesta a la ausencia de lineamientos gubernamentales en la materia, va dando paso con su uso a una práctica compartida. Y, en segundo lugar, cómo el tránsito de la acción improvisada a la práctica compartida evidencia un mayor grado de organización y coordinación que la hace, a fin de cuentas, más sofisticada y por tanto poderosa para responder a las necesidades que los docentes presentan en el trabajo con la diversidad de sus estudiantes.

La lógica de la reciprocidad, por tanto, favorece comunidades que maximizan la cooperación, contrarrestando formas desiguales y asimétricas de participación para que los estudiantes recién llegados puedan pertenecer a la comunidad. El sentido democrático lo encontramos en el reconocimiento explícito, sin necesidad de incentivos ni castigos, de ver al estudiante migrante como un par que tiene el mismo derecho a jugar, divertirse y aprender que cualquier otro. Y al igual que en el caso docente, la actividad de reciprocidad va más allá de que el migrante rinda mejor o tenga mejores notas, pues crea lazos de amistad y confianza que transforman el sentido del compañero de clase al compartir experiencias, juegos, expresiones e incluso maneras de ser.

La lógica de la reciprocidad no es exclusiva del ámbito docente o estudiantil, trascendiendo a la relación familia-escuela. Como explicamos, la NGP pretende una relación clientelar entre familias y escuela, no obstante, muchas familias rechazan este rol, lo cual suele interpretarse como una falta de información objetiva de las familias para elegir el proyecto educativo. El fragmento a continuación aporta otras pistas:

a mí me da igual el Simce, claro que yo quiero que a mis hijos les vaya bien en la vida, pero no por eso lo voy a sacar de esta escuela. Aquí están sus profesores, también sus primos y también fue mi escuela.
(C7_AP1_E1)

Para esta madre la racionalidad del consumidor es desbordada por la pertenencia a la comunidad y por los afectos como la lealtad, que comandan la decisión de la escuela elegida. En este caso, la reciprocidad muestra cómo atender al otro va más allá del rendimiento (clásico indicador de calidad), para preocuparse de que el otro esté rodeado de personas que lo pueden cuidar, lo conocen y lo quieren indistintamente de sus notas o de que “les vaya bien en la vida”.

En síntesis, podemos ver cómo la lógica de la reciprocidad redefine los vínculos individualistas de competencia y vigilancia que fomenta la NGP. Frente al desempeño individual que busca el mérito y el máximo rendimiento, la reciprocidad quebranta el sistema, buscando el bien común para la comunidad educativa. Así mismo, constatamos que la lógica de

reciprocidad toma muchas formas relacionales tales como la lealtad, la confianza, la complicidad y el agradecimiento. La lógica de la reciprocidad opera a fin de cuentas como un impulso unificador de las actividades cotidianas, dándole fuerza, afecto y sentido a la vida escolar.

Conclusiones

Mediante ocho etnografías pudimos dar cuenta de un conjunto de iniciativas que respondieron al objetivo de este artículo: el desarrollo de una asignatura situada, el fomento de la pertenencia al barrio, el respeto a la identidad del/a otro/a, otorgarles nuevos sentidos a los recursos digitales, la creación de un aula de acogida, la presencia de trucos en la evaluación docente, la labor estudiantes tutores y el vínculo con la familia. Estas iniciativas son importantes en tanto surgen en un escenario educativo altamente estandarizado como el chileno. Sin embargo, la riqueza de estas iniciativas radica en sus lógicas subyacentes.

Las tres lógicas comunes exhibidas en los resultados permiten comprender que las iniciativas transformadoras surgidas en las escuelas, pese a su diversidad, confluyen en tanto contrapunto al modelo educativo promovido por el modelo de la nueva gestión pública en la educación. En efecto, las escuelas chilenas que hemos estudiado, en condiciones de desigualdad y segregación, toman iniciativas que transforman los límites establecidos y buscan resolver las necesidades de una comunidad vulnerable a pesar del mínimo margen de autonomía que da la NGP. Así es como la lógica del reconocimiento consigue una comunidad que se afirma a sí misma y logra proyectar iniciativas divergentes, pero arraigadas en la identidad y cultura local, asunto que tensiona la estandarización. La lógica de la distribución del poder pone en tensión el principio gerencial de que más control y rendición de cuentas genera más calidad. Por el contrario, las comunidades en riesgo de exclusión muestran que la promoción de la autonomía en sus actores es fundamental para maximizar el potencial de las comunidades (Hershkovitz y Forkosh-Baruch, 2017). Finalmente, la lógica de la reciprocidad permea las relaciones que promueve la NGP, pues las alianzas y lealtades cotidianas generan el tejido comunitario con el cual las escuelas abordan los desafíos propios del contexto de vulnerabilidad, asimetría y desigualdad. Por tanto, el reconocimiento, la redistribución del poder y la reciprocidad son lógicas emergentes base de las iniciativas educativas transformadoras que dotan de agencia a las comunidades escolares.

Tal como evidenciamos en el apartado de resultados, las lógicas que subyacen a estas iniciativas muestran que su riqueza no nace de la contraposición respecto a la NGP, sino que, en el escenario de vulnerabilidad

y segregación, estas iniciativas cobran sentido para resolver demandas situadas y culturalmente relevantes para las escuelas. Es decir, la cualidad contrahegemónica es una consecuencia indefectible de escuelas que construyen metas para sí y conectan a sus diferentes miembros. Esto genera aprendizaje auténtico y transformación escolar (Gilje y Erstad, 2017).

Las iniciativas que despliegan las escuelas dan cuenta de un giro que no ha sido suficientemente explorado y discutido por la investigación educativa: el desarrollo de prácticas autónomas, locales y espontáneas que, en su forma más visible pueden entenderse como acciones contrahegemónicas, pero que, en su forma más orgánica, pueden concebirse como acciones que priorizan los intereses de las comunidades escolares y por lo tanto fomentan su empoderamiento (Erstad *et al.*, 2013; Gilje y Erstad, 2017). Desde esta perspectiva, y como revisamos en el marco teórico, el foco no está puesto solo en las capacidades individuales (Koretz, 2018) o en los ideales democráticos y progresistas de las y los agentes escolares (Apple y Beane, 2012; Evans, 2015; Stetsenko, 2019), sino más bien en el propio aprendizaje de la escuela, el cual permea las fronteras de su propio conocimiento y de esa manera transforma los límites organizativos establecidos para llevar a cabo su proyecto educativo (De Certeau, 2000; Stetsenko, 2019).

Los hallazgos sugieren además un nuevo campo de discusión: el uso de las tecnologías en las iniciativas educativas transformadoras (Rivera-Vargas y Cobo, 2018). Este punto es importante por los súbitos cambios que la educación ha sufrido a nivel mundial desde la pandemia por la covid-19. En este nuevo contexto, emerge la tensión del filantropocapitalismo educativo por la llegada de plataformas y compañías como Amazon que enfatizan la lógica de la NGP y la privatización educativa bajo la promesa de la regulación de la brecha digital o la promoción de la incorporación simétrica de la comunidad escolar en la sociedad digital (Saura, 2020). Sin duda, se hará necesario un profundo estudio sobre los nuevos modos de resistencia e iniciativas transformadoras en un contexto educativo digital.

Por último, constatamos que, frente a la nula estimulación de iniciativas locales, persisten centros educativos y agentes escolares que desarrollan iniciativas transformadoras, movilizadas por la experiencia común de la vulnerabilidad y la desigualdad, a la vez que empoderados por un horizonte común de justicia social. Esto último es tan esperanzador como peligroso, en tanto la potencia de las iniciativas de reconocimiento, distribución y reciprocidad no debiese quedar sujeta a la voluntad de las comunidades escolares, a su fuerza de ruptura o a su voluntad ética, sino que debe ser una dimensión que sea estimulada por los organismos locales de educación.

En su lugar planteamos que, para avanzar en la infructuosa tensión entre un modelo que no fortalece la autonomía escolar y las propias iniciativas transformadoras de las escuelas, se debe trabajar en conjunto con la política educativa para que sea esta la que provea las condiciones óptimas para que las comunidades puedan llevar a cabo iniciativas locales de agencia transformadora. En este sentido, proponemos que la autonomía no se entienda como responsabilidad local por conseguir buen desempeño en pruebas estandarizadas, sino como un trabajo conjunto, común y participativo que permee la escuela e interpele toda la trayectoria vital de los y las estudiantes. Este desafío permitirá, inicialmente, una transformación educativa que minimice la tensión entre el modelo de la NGP y lo que emerge en la cotidianidad de las escuelas.

Finalmente, los hallazgos proyectan dos líneas de investigación: 1) indagar en cómo los organismos locales resuelven las tensiones de las escuelas y a la vez cómo colaboran desde la puesta en marcha de políticas educativas y 2) analizar las prácticas escolares de las escuelas en función de la tensión NGP y trabajo en comunidad, indagando en nuevas lógicas e iniciativas.

Referencias

- Adler, M. y Ziglio, E. (1996). *Gazing Into the Oracle: The Delphi Method and Its Application to Social Policy and Public Health*. Jessica Kingsley Publishers.
- Agencia de Calidad de la Educación. (2018). *Claves para el mejoramiento escolar*. Agencia de Calidad de la Educación.
- Apple, M. y Beane, J. (2012). *Escuelas Democráticas*. Morata.
- Baleriola, E., Contreras-Villalobos, T., Sánchez, F., Díaz, R., y Hormazábal, A. (2022). La participación como técnica de gobierno bajo el nuevo sistema de educación pública en Chile. *Archivos Analíticos De Políticas Educativas*, 30, (130). <https://doi.org/10.14507/epaa.30.6836>
- Ball, S., Maguire, M. y Braun, A. (2012). *How Schools Do Policy: Policy Enactments in Secondary Schools*. Routledge.
- Belavi, G. y Murillo, F. (2020). Democracia y Justicia Social en las escuelas: Dimensiones para pensar y mejorar la práctica educativa. *REICE, Revista Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, 18(2), 5-28. <https://doi.org/10.15366/Reice2020.18.3.001>
- Bellei, C. (2015). *El Gran Experimento: Mercado y privatización de la educación chilena*. LOM.
- De Certeau, M. (2000). *La invención de lo cotidiano 1: Artes de hacer*. Universidad Iberoamericana.

- Denzin, N. y Lincoln, Y. (2003). *The Strategies of Qualitative Inquiry*. Sage Publications.
- Erstad, O., Gilje, Ø. y Arnseth, H. (2013). Learning lives connected: digital youth across school and community spaces. *Comunicar*, 40, 89-98. <https://doi.org/10.3916/C40-2013-02-09>
- Evans, R. (2015). *Schooling corporate citizens. How accountability reform has damaged civic education and undermined democracy*. Routledge.
- Falabella, A. (2015). El mercado escolar en Chile y el surgimiento de la nueva gestión pública: el tejido de la política entre la dictadura neoliberal y los gobiernos de la centroizquierda (1979 a 2009). *Educação & Sociedade*, 36(132), 699-722. <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302015152420>
- Falabella, A. (2020a). The seduction of hyper-surveillance: standards, testing, and accountability. *Educational Administration Quarterly*, 1-30. <https://doi.org/10.1177/0013161x20912299>
- Falabella, A. (2020b). The ethics of competition: accountability policy enactment in Chilean schools' everyday life. *Journal Of Education Policy*, 35(1), 23-45. <https://doi.org/10.1080/02680939.2019.1635272>
- Flick, U. (2012). *Introducción a la investigación cualitativa*. Morata.
- Fraser, N. (2016). Contradictions of capital and care. *New Left Review*, 100, 99-117. <https://newleftreview.org/issues/ii100/articles/nancy-fraser-contradictions-of-capital-and-care>
- Fuente-Cobo, C., Martínez-Otero, J. y Del-Prado-Flores, R. (2014). Active audiences in the regulation of the audiovisual media. Consumer versus citizen in Spain and México. *Comunicar*, 43, 91-99. <https://doi.org/10.3916/C43-2014-09>
- Garcés-Prettel, M., Santoya-Montes, Y. y Jiménez-Osorio, J. (2020). Influence of family and pedagogical communication on school violence. *Comunicar*, 63, 77-86. <https://doi.org/10.3916/C63-2020-07>
- Gilje, Ø. y Erstad, O. (2017). Authenticity, agency and enterprise education studying learning in and out of school. *International Journal of Educational Research*, 84, 58-67. <https://doi.org/10.1016/J.Ijer.2016.05.012>
- Grinberg, S. y Machado, M. (2019). School in the (im)possibility of future: utopia and its territorialities. *Educational Philosophy and Theory*, 51(3), 322-334. <https://doi.org/10.1080/00131857.2018.1485014>
- Hammersley, M. y Atkinson, P. (1994). *Etnografía. Métodos de investigación*. Paidós.
- Hershkovitz, A. y Forkosh-Baruch, A. (2017). Teacher-student relationship and facebook-mediated communication: student perceptions. *Comunicar*, 53, 91-101. <https://doi.org/10.3916/C53-2017-09>

- Holstein, J. y Gubrium, J. (1995). *The Active Interview*. Sage Publications.
- Inostroza, F. y Falabella, A. (2021). Educadoras diferenciales en Chile frente a las políticas de rendición de cuentas: Incluir, estandarizar y desobedecer. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 26(88), 123-148. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662021000100123&lng=es&tlng=es
- Jefferson, G. (2004). Glossary Of Transcript Symbols with An Introduction. En G. Lerner (Ed.), *Conversation Analysis: Studies from The First Generation* (pp. 13-31). John Benjamins.
- Jiménez, F., Valdés, R., Hernández-Yáñez, M. y Fardella, C. (2020). Dispositivos lingüísticos de acogida, aprendizaje expansivo e interculturalidad: contribuciones para la inclusión educativa de estudiantes extranjeros. *Educação E Pesquisa*, 46, e218867. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202046218867>
- Koretz, D. (2018). *The testing charade: pretending to make schools better*. University Of Chicago Press.
- Krippendorff, K. (1990). *Metodología de análisis de contenido. Teoría y práctica*. Paidós.
- Ministerio de Educación. (2004). Ley sobre Evaluación docente, Ley N.º 19.961/2004. <https://www.Leychile.Cl/Navegar?Idnorma=228943>
- Ministerio de Educación. (2008). Ley de subvención escolar preferencial, Ley N.º 20.248/2008. <https://ww.Bcn.Cl/Leychile/Navegar?Idnorma=269001yidparte=8021288yidversion=2011-08-27>
- Ministerio de Educación. (2011). Establece ley que crea el sistema nacional de aseguramiento de la calidad de la educación parvularia, básica y media y su fiscalización, Ley N.º 20.529/2011. <https://www.Leychile.Cl/Navegar?Idnorma=1028635>
- Ministerio de Educación. (2017). *Informe nacional. Revisión de las políticas educativas en Chile*. Centros de estudios Mineduc.
- Ministerio de Educación. (2016). Ley que crea el sistema de desarrollo profesional docente y modifica otras normas, Ley N.º 20.903/2016. <https://www.Leychile.Cl/Navegar?Idnorma=1087343>
- Ministerio de Educación. (2020). *Conozca la Evaluación*. Ministerio de Educación. <https://Bit.Ly/3052lqt>
- Miño-Puigcercós, R. (2020). Iniciativas para la igualdad y la transformación de la educación secundaria obligatoria en Cataluña. Posibilidades y tensiones. *Izquierdas*, 49, 2378-2404. <http://www.izquierdas.cl/ediciones/2020/numero-49#>
- OCDE. (2013). *Panorama de la Educación 2013*. OCDE.
- Oyarzún, C. y Cornejo, R. (2020). Trabajo docente y nueva gestión pública en Chile: una revisión de la evidencia. *Educacao & Sociedade*, 41, 1-24. <https://doi.org/10.1590/Es.219509>

- Parcerisa, L. y Verger, A. (2016). Rendición de cuentas y política educativa: una revisión de la evidencia internacional y futuros retos para la investigación. *Profesorado. Revista de currículum y formación de profesorado*, 20(3), 15-51. <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/54589>
- Parra, V. y Matus, G. (2016). Usos de datos y mejora escolar: Una aproximación a los sentidos y prácticas educativas subyacentes a los procesos de toma de decisiones. *Calidad en la educación*, 45, 207-250. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-45652016000200007>
- Rivera-Vargas, P. y Cobo, C. (2018). Plan Ceibal en Uruguay: Una Política Pública que conecta inclusión e innovación. En P. Rivera-Vargas, J. Muñoz-Saavedra, R. Morales y S. Butendieck-Hijerra (Eds.), *Políticas públicas para la equidad social* (pp. 13-29). Universidad de Santiago de Chile.
- Robinson, B. y Dervin, A. (2019). Teach to the student, not the test. *Urban Education Policy And Research Annuals*, 6(2), 34-44. <https://journals.charlotte.edu/urbaned/article/view/892>
- Rojas, M. T. y Leyton, D. (2014). La nueva subjetividad docente: Construcción de subjetividades docentes en los inicios de la implementación de la Subvención Escolar Preferencial en Chile. *Estudios pedagógicos*, 40(Especial), 205-221. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052014000200012>
- Saura, G. (2020). Filantropocapitalismo digital en educación: covid-19, Unesco, Google, Facebook y Microsoft. *Teknokultura*, 17(2), 159-168. <https://doi.org/10.5209/Tekn.69547>
- Sisto, V. (2019). Managerialismo versus prácticas locales. La decolonización del discurso managerial desde la vida de la escuela. *Cuadernos de Administración*, 32(58). <https://doi.org/10.11144/Javeriana.Cao32-58.Mvpl>
- Stetsenko, A. (2019). Radical-transformative agency: continuities and contrasts with relational agency and implications for education. *Frontiers In Education*, 4, 1-13. <https://doi.org/10.3389/Feduc.2019.00148>
- Strauss, A. y Corbin, J. (1994). Grounded Theory Methodology: An Overview. En N. Denzin y Y. Lincoln (Eds.), *Handbook of Qualitative Research* (pp. 273-285). Sage Publications.
- Urrutia, E., Barrios, A., Gutiérrez, N. y Mayorga, C. (2014). Métodos óptimos para determinar validez de contenido. *Educación Médica Superior*, 28(3), 547-558. <https://Bit.Ly/36zm2x5>
- Verger, A. y Parcerisa, L. (2018). Test-Based Accountability and The Rise of Regulatory Governance in Education: A Review of Global Drivers. En A. Wilkins y A. Olmedo (Eds.), *Education Governance and Social Theory: Interdisciplinary Approaches to Research* (pp. 1-20). Bloomsbury.

- Verger, A., Parcerisa, L. y Fontdevila, C. (2019). The growth and spread of large-scale assessments and test-based accountabilities: a political sociology of global education reforms. *Educational Review*, 71(1), 5-30. <https://doi.org/10.1080/00131911.2019.1522045>
- Virkkunen, J. (2006). Dilemmas In Building Shared Transformative Agency. *Activités*, 3(1), 43-66. <https://doi.org/10.4000/Activites.1850>
- World Bank. (2005). *Education Sector Strategy Update*. World Bank.



Educación Financiera en la población joven: una revisión y análisis bibliométrico

Financial Education in the Young Population:
A Revision and Bibliometric Analysis

Educação Financeira na população jovem:
Uma revisão e análise bibliométrica

Carlos Andrés Díaz-Restrepo* 

Oscar Hoyos** 

Daniel Esteban Arismendy-Quintero*** 

Pedro Duque**** 

Para citar este artículo: Díaz-Restrepo, C. A., Hoyos, A., Arismendy-Quintero, D. E. y Duque, P. (2023). Educación Financiera en la población joven: una revisión y análisis bibliométrico. *Revista Colombiana de Educación*, (89), 148-180. <http://10.17227/rce.num89-14201>



Recibido: 14/07/2021
Evaluado: 18/04/2022

* Doctor (c) en Administración, Universidad Nacional de Colombia. Docente, Facultad de Ciencias Económicas y Administrativas, integrante del grupo de Investigación Estudios económicos y de la Administración, Universidad Católica de Pereira, Colombia. carlos.diaz@ucp.edu.co

** Especialista en Finanzas, Universidad Nacional de Colombia. Docente, Departamento de Economía y Administración, Universidad de Caldas, Colombia. oscar.hoyos@ucaldas.edu.co

*** Estudiante de Administración Financiera, Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, Universidad de Caldas, Colombia. daniel.277162108111@ucaldas.edu.co

**** Doctor en Administración, Universidad Nacional de Colombia. Docente, Departamento de Economía y Administración, integrante del grupo de investigación en estudios socioeconómicos y problemas organizacionales, Universidad de Caldas. pedro.duque@ucaldas.edu.co

Resumen

La Educación Financiera es un tema que ha tomado alta relevancia en la actualidad, en gran parte gracias a que permite a las personas adquirir habilidades y conocimientos necesarios para tomar decisiones financieras acertadas, además de generar una habilidad analítica que conduce a elegir de manera correcta los productos y servicios financieros presentes en el mercado. Con este artículo de revisión bibliográfica, se pretende abarcar el tema de Educación Financiera en los jóvenes, mediante una revisión de literatura relacionada con la identificación de autores, publicaciones, revistas, países y organizaciones que más aportan al campo. Para ello, se realizaron consultas en las bases de datos Web of Science (WoS) y Scopus; adicional a esto, mediante el uso de herramientas bibliométricas tales como R y Bibliometrix, se realizó un análisis bibliométrico, un análisis de red y finalmente una identificación de las perspectivas de investigación relacionadas con el tema. Dentro de los hallazgos más relevantes, se pudo evidenciar el liderazgo de Estados Unidos frente al tema, acumulando el 45 % de la producción total sobre el área de estudio, además de posicionarse como referente mundial en cuanto a revistas, autores y organizaciones que más aportan al campo de investigación. Al final, se presenta una agenda para futuros estudios.

Palabras clave

comportamiento del alumno;
alfabetización de adultos;
política educacional;
educación financiera;
alfabetización financiera

Keywords

student behavior; adult
literacy; educational policy;
financial education; financial
literacy

Abstract

Financial Education is a topic that has become highly relevant nowadays, because of the large fact that it allows people to acquire the necessary skills and knowledge to make the right financial decisions, in addition, it generates an analytical ability to select products and services available in the market. This article aims to cover the topic of Financial Education in young people through a literature review, identifying authors, publications, journals, countries, and organizations that contribute the most to the field. For this, searches were conducted in the Web of Science (WoS) and Scopus databases. In addition, using bibliometric tools such as R and Bibliometrix, a bibliometric analysis, a network analysis, and finally, identification of research perspectives related to the topic were identified. Among the most relevant findings, it was evident that the United States leads the actual research, accumulating 45 % of the publication's production in the area, and positioning itself as a world reference in terms of journals, authors, and organizations that contribute the most to the research field. Finally, an agenda for future studies is presented.

Resumo

A Educação Financeira é um assunto que tem adquirido grande relevância na atualidade, em grande parte pelo fato de permitir que as pessoas adquiram habilidades e conhecimentos necessários para tomar decisões financeiras acertadas, além de gerar uma capacidade analítica que leva à escolha correta dos produtos e serviços financeiros existentes no mercado. Este artigo visa abordar o tema de Educação Financeira em jovens, por meio de uma revisão de literatura relacionada à identificação de autores, publicações, revistas, países e organizações que mais contribuem para o tema. Para isso, foram realizadas consultas nas bases de dados Web of Science (WoS) e Scopus; adicionalmente, por meio do uso de ferramentas bibliométricas como R e Bibliometrix, uma análise bibliométrica, uma análise de rede e por fim uma identificação de perspectivas de pesquisa relacionadas ao tema. Entre os achados mais relevantes, foi possível demonstrar a liderança dos Estados Unidos no assunto, acumulando 45 % da produção total na área de estudo, além de se posicionar como referência mundial em periódicos, autores e organizações que mais contribuem para o campo de pesquisa. Ao final, é apresentada uma agenda para estudos futuros.

Palavras-chave

comportamento do aluno;
alfabetização de adultos;
política educacional; Educação
Financeira; alfabetização
financeira

Introducción

El auge actual de la Educación Financiera obedece a los conocimientos y herramientas que se obtienen a partir de ella para tomar decisiones adecuadas en el campo financiero y a las estrategias adoptadas por diversos países del mundo, incluyendo programas y temas orientados al incremento del conocimiento financiero, desde la formación básica, hasta la universitaria (Xiao *et al.*, 2014). De igual forma, esta situación se hace aún más relevante teniendo en cuenta el aumento progresivo en las dos últimas décadas del siglo *xxi* del uso de medios de financiación y de inversión por parte de la sociedad (Jin y Chen, 2019).

Ahora bien, dentro del contexto mundial, una de las variables más relevantes para el crecimiento económico individual y de los países es el ahorro, pero a la hora de llevar a la práctica este proceso no se obtienen los resultados esperados, principalmente por parte de la población de escasos recursos, quienes por su falta de conocimientos en el tema no alcanzan los objetivos de ahorro esperados (Supanantarook *et al.*, 2017), así mismo, la innovación financiera aplicada a los mercados financieros y a las finanzas personales, toma gran importancia, dado que facilita la toma de decisiones (Mihalcova *et al.*, 2020). Por tal motivo, en diversas partes del mundo se han llevado a cabo programas de Educación Financiera que fomentan el ahorro desde una edad temprana, por ejemplo, uno realizado en Portugal con un grupo de niños en edad escolar (Barbosa y Soares, 2017). Otra iniciativa importante relacionada con el tema fue un programa realizado en el estado brasileño de Sao Paulo; en el que mediante la utilización de juegos se les enseñó Educación Financiera a niños entre los 9 y 12 años, durante dos años (De Castro Dantas Cavalcante, 2017).

Lo anterior, hace evidente que la enseñanza de temas relacionados con Educación Financiera sea relevante para los niños y jóvenes cuya edad oscila entre los 10 y los 24 años (Organización Mundial de la Salud, 1986), y deba ser instruida desde temprana edad mediante diversos programas (Birbili y Kontopoulou-Kokkinaki, 2015), para de esta manera contribuir en la adopción de adecuados comportamientos de pago e inversión de estos jóvenes en la vida adulta (Brown *et al.*, 2016). Aun así, Fabris y Luburić (2016) señalan que es notorio que la Educación Financiera que están obteniendo niños y jóvenes alrededor del mundo es insuficiente, realidad reflejada en los niveles elevados de endeudamiento que presentan las personas en su edad adulta. Para el caso específico de Colombia, la anterior apreciación se confirma con los resultados de un estudio realizado a estudiantes de básica primaria, el cual reveló un escaso conocimiento sobre los temas financieros más relevantes (Gamboa *et al.*, 2019).

En relación con la temática objetivo, se encontraron algunas revisiones referentes a ella, una es la realizada por Lee *et al.* (2020) en la que se muestra cómo a través de programas de Educación Financiera enfocados en población joven, se logra un mejoramiento económico con un impacto positivo respecto del ahorro, el cual contribuye a la vez a mejorar otros aspectos del bienestar de la población. Por otra parte, Amagir *et al.* (2018) realizaron una revisión en la que se evalúan los resultados obtenidos en planes de Educación Financiera dirigidos a personas jóvenes y niños, analizaron además los componentes más relevantes para tener en cuenta en el contenido de un programa de Educación Financiera exitoso, entre estos se incluyen conocimientos de presupuestos, ingresos y ganancias, ahorro e inversión, gasto y crédito, seguros y servicios bancarios, y resaltaron que un proceso educativo de este tipo ayuda a mejorar los conocimientos y comportamientos financieros en esta población.

Este artículo se encuentra dividido en cuatro partes. En el primer apartado, se presenta la metodología, en la que se describe la forma de obtener la información y su procesamiento. La segunda parte muestra los resultados de la investigación a través del análisis bibliométrico. En la tercera, se obtienen las tendencias emergentes de investigación en el tema, y en la última de ellas, se exponen las conclusiones, recomendaciones y futuras líneas de investigación.

Metodología

Para elaborar esta investigación se utilizó el mapeo científico, con el cual se busca establecer la relación existente entre los diferentes documentos sobre el tema, mediante el uso de herramientas bibliométricas. Para dicho mapeo se desarrollaron tres fases: primero un análisis bibliométrico, luego un análisis de red y para finalizar, una identificación de perspectivas de investigación. En el análisis bibliométrico se llevó a cabo una consulta de literatura en las bases de datos WoS y Scopus, haciendo un análisis de los indicadores bibliométricos. Para el análisis de red, por medio del análisis de co-citaciones y empleando la analogía del árbol se logran identificar las publicaciones más importantes, construyendo así la red social de la temática, basada en los documentos y referencias bibliográficas encontradas en la base de datos. Por último, se presentan las perspectivas de investigación en las que se enfoca el tema actualmente.

Como ya se dijo, para generar la información se usaron las bases de datos científicas WoS y Scopus, las cuales son reconocidas como las herramientas de referencias bibliográficas más importantes y de mayor amplitud en el mundo (Aghaei Chadegani *et al.*, 2013; Bar-Ilan, 2007; Zhu y Liu, 2020). Con base en las singularidades identificadas en anteriores

revisiones (Amagir *et al.*, 2018; Artemyeva y Mitrokhin, 2018; Chauhan y Indapurkar, 2017; Lee *et al.*, 2020; McCormick, 2013), se hizo la búsqueda bibliográfica bajo los criterios establecidos en la tabla 1.

Tabla 1.
Criterios de búsqueda y resultados

Base de datos	Web of Science	Scopus
Espacio de tiempo	2000-2021	
Fecha de consulta	Abril 9, 2021	
Tipos de documentos	Article, Books, Book Chapters and Conference papers	
Tipos de revistas	All types	
Campos de búsqueda	Title, abstract, keywords	
Ecuación de búsqueda	("financial education" or "financial literacy") and ("young" or "children*" or "young people")	
Registros	361	386
Hallazgos totales	556	

Nota: elaboración propia.

Los resultados de búsqueda arrojaron 361 artículos publicados en la base de datos wos y 386 artículos en Scopus; sin embargo, realizando una revisión de las publicaciones repetidas se halló una producción total de 556 artículos, lo que representa una superposición de 74 % en ambas bases de datos.

Análisis bibliométrico

Teniendo clara la finalidad de generar un mapeo científico y un acercamiento a la producción científica del área, se utilizaron los cinco métodos bibliométricos recomendados por Zupic y Čater (2015): análisis de citas, análisis de co-palabras, análisis de co-citaciones, análisis de co-autores y análisis de acoplamiento bibliográfico. El primer método, muestra el histórico de publicaciones, revistas, autores, países e instituciones que lideran la producción sobre el tema. El segundo, da a conocer los términos más repetidos en el ámbito de las palabras clave de cada uno de los documentos. La tercera metodología presenta la red de co-citaciones y colaboración. Seguido a esto, se expone la red de co-autores en la que se muestra la colaboración realizada entre los diferentes autores. Finalmente, el quinto método agrupa los registros basados en las referencias compartidas, lo que permite identificar las perspectivas emergentes de investigación.

Análisis de red y perspectivas de investigación

Se utilizó la teoría de grafos para la elaboración de la red, la cual muestra la forma como los documentos se relacionan entre sí. Además, con esta técnica se puede obtener información de manera conjunta, relacionada con las características de la red y de las investigaciones que hacen parte de ella, así como la tipología de esta (Wallis, 2007; Wasserman y Faust, 1994; Yang *et al.*, 2016). Ahora bien, a los documentos encontrados en la base de datos, se les hace una depuración de las referencias bibliográficas, eliminando las referencias duplicadas, para luego elaborar una red de inter-citaciones creada mediante la herramienta R-studio.

Después, con el fin de revelar con una mayor amplitud la conexión entre las diferentes publicaciones base de estudio se obtienen los indicadores *Indegree*, *Outdegree* y *Betweenness*. El indicador *indegree* expone la cantidad de veces que se ha referenciado un documento por parte de otros documentos (Wallis, 2007). El *outdegree* explica las veces que un nodo específico referencia a otros o el número de conexiones de cada documento (Wallis, 2007), y el indicador *betweenness* muestra el nivel de centralidad e intermediación de cada uno de los elementos contenidos en la red (Freeman, 1977), señalando cuando un documento cita y ha sido citado por los demás (Zhang y Luo, 2017).

La red se crea con base en los resultados de los indicadores *indegree*, *outdegree* y *betweenness*, produciendo así un esquema basado en la metáfora del árbol (Hernandez *et al.*, 2020; Robledo *et al.*, 2014). Ahora bien, los documentos son agrupados en tres categorías: raíces, tronco y hojas.

En las raíces se encuentran aquellas investigaciones con un alto *indegree*, y principalmente están conformadas por aquellos documentos pioneros en escribir sobre el tema, es decir, los registros clásicos que son fuente de conocimiento sobre un área específica (Persson, 1994) y que tienen como característica principal el hecho de que son citados pero no citan a los demás. La categoría tronco presenta las referencias con un alto *betweenness*, contiene los documentos conocidos como estructurales, los cuales citan y al mismo tiempo son citados por otros, razón por la cual, son las investigaciones que establecen las tradiciones y tendencias de estudio en el campo. Además, la categoría muestra la composición y los enfoques de investigación más relevantes en la literatura, así como el modelo de sus interrelaciones (Shafique, 2013).

En la última categoría, las hojas (alto *outdegree*), se agrupan los registros más recientes que citan las referencias que se encuentran tanto en las raíces como en el tronco, pero que al tiempo no son citados, dando a conocer los frentes de investigación (Price, 1965) y posibles nuevas

perspectivas. Cabe señalar que esta metodología se ha utilizado en otras investigaciones (Buitrago *et al.*, 2020; Duque *et al.*, 2020; Duque y Duque, 2020; Salazar *et al.*, 2020; Trejos-Salazar *et al.*, 2021; Zuluaga *et al.*, 2016).

Para la identificación de las subáreas del tema (clústeres) con base en la red de referencias, se empleó la técnica del algoritmo de clusterización propuesto por Blondel *et al.* (2008), en la cual mediante un análisis de co-citaciones es posible hacer una clasificación de los documentos en las categorías definidas. Posterior a esto, y haciendo uso de minería de datos programada en la herramienta R con el paquete WordCloud (Ohri, 2012), se identifican los temas que integran los clústeres. Luego de obtener las perspectivas de investigación con criterios bibliométricos, se procede a realizar la revisión de literatura de los documentos más relevantes, seleccionando 5 de la raíz (clásicos), 5 del tronco (estructurales) y perspectivas bibliométricas.

Para finalizar, a partir de los clústeres encontrados se crean subredes con los respectivos documentos y se obtienen nubes de palabras, las cuales son contrastadas con las referencias analizadas, con el fin de determinar las temáticas a abordar en cada grupo, al tiempo que se establecen las futuras líneas de investigación. Se hace uso de la herramienta Gephi (Mathieu *et al.*, 2009) para la comprensión y visualización de la red, conforme a estudios previos (Duque *et al.*, 2021; Duque *et al.*, 2021; Duque *et al.*, 2020; Meneses *et al.*, 2021; Salazar *et al.*, 2021).

Resultados

Número de publicaciones por año

La figura 1 expone los resultados de la evolución y tendencia con respecto a la temática de Educación Financiera en jóvenes desde el año 2000 hasta el presente, sustentados en el número de trabajos publicados en las bases de datos wos y Scopus. Las primeras publicaciones sobre el tema se hicieron a principio de siglo, con una investigación registrada en el año 2001 (Crites *et al.*, 2001) y 2 en el año 2002 (Bowen, 2002; Joo y Pauwels, 2002); estas últimas han sido relevantes para el crecimiento del interés en el tema, ya que a la fecha acumulan entre ambas un total de 83 referencias. Aun así, durante la primera década del siglo *xxi*, el tema no genera mayor trascendencia, y presenta un número muy bajo de registros.

A partir del año 2013, el crecimiento evidente en el número de publicaciones referentes al tema demuestra el aumento del interés por parte de la comunidad académica. El año 2020 es el año de mayor productividad

con un total de 89 artículos. Igualmente, a partir del año 2013 se encuentra un crecimiento anual del 22,10% en las publicaciones en ambas bases de datos, aclarando que en el horizonte de tiempo entre 2015 y 2021 se encuentra el 79,68% del total de publicaciones, lo cual demuestra la actual importancia del tema para los investigadores, sobre la Educación Financiera en población joven.

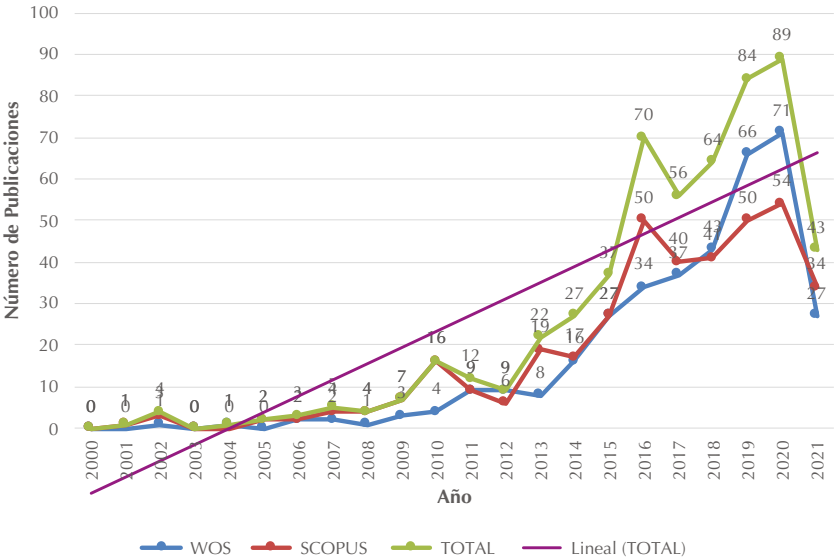


Figura 1.
Número de publicaciones por año

Fuente: elaboración propia.

Revistas

En la tabla 2, se exponen las 10 revistas con el mayor número de publicaciones relacionadas con el área, además se describe el porcentaje de participación en el total de las publicaciones, su país de origen y algunos indicadores de impacto como el H-index y su cuartil, el cual evidencia el nivel de visibilidad de las revistas que hacen parte de las bases de datos wos y Scopus, además del indicador *srj* (2019) que cuantifica el impacto promedio de un artículo de investigación en una revista específica.

Tabla 2.*Revistas, diez más destacadas*

Journal	wos	Scopus	Total	% del total	Cuartil	SJR (2019)	H index	País/Región
Journal of Consumer Affairs	24	17	27	4,86	Q1	0,73	57	Estados Unidos
Journal of Family and Economic Issues	19	11	23	4,14	Q2	0,53	43	Estados Unidos
International Journal of Consumer Studies	15	11	17	3,06	Q2	0,68	64	Reino Unido
Children and Youth Services Review	15	9	15	2,70	Q1	0,8	83	Reino Unido
Journal of Financial Counseling and Planning	5	15	15	2,70	Q3	0,31	38	Estados Unidos
International Journal of Bank Marketing	9	8	12	2,16	Q2	0,77	77	Reino Unido
Journal of Pension Economics Finance	8	6	9	1,62	Q2	0,5	29	Reino Unido
Family Consumer Sciences Research Journal	6	6	8	1,44	Q1	0,37	31	Estados Unidos
Young Consumers	6	5	8	1,44	Q1	0,5	27	Reino Unido
Economics of Education Review	5	4	6	1,08	Q1	1,82	80	Reino Unido

Fuente: elaboración propia.

Las revistas con mayor producción en este campo de investigación se encuentran en los Estados Unidos, y 3 de ellas se sitúan entre las 5 primeras clasificadas con una participación total del 13,1 %. La revista *Journal of Consumer Affairs* es la que más aporta, con un 4,86 % sobre el total de publicaciones, porcentaje representado por 27 documentos. La nación con mayor cantidad de revistas clasificadas es el Reino Unido, con 6 revistas ubicadas entre las 10 más importantes. Adicional a esto, una de sus revistas, *Children And Youth Services Review*, sobresale con 83 en el indicador H-index.

Análisis de autores

En este apartado se presentan los 10 autores que mayor número de publicaciones poseen en las bases de datos wos y Scopus. Adicional a ello, la tabla 3 muestra el número de citas que acumula cada uno de estos autores, además del índice H.

Tabla 3.
Principales Autores

Autor	WOS			Scopus			Total publicaciones
	Número de publicaciones	Número de citaciones	Índice H	Número de publicaciones	Número de citaciones	Índice H	
Serido, Joyce	15	472	17	7	374	20	15
Shim, Soyeon Shim	14	616	20	7	592	19	14
Lusardi, Annamaria	9	1.983	30	9	2710	34	10
Xiao, Jing Jian	9	795	5	5	588	29	9
LeBaron, Ashley B.	7	51	5	6	59	7	7
Mitchell, Olivia S.	6	1769	27	4	2021	30	6
Ssewamala, Fred M.	6	274	21	4	38	22	7
Marks, Loren D.	5	44	21	5	63	23	5
Hill, Edward Jeffrey	4	60	22	5	63	21	5
Förster, Manuel	3	60	9	4	16	11	4

Fuente: elaboración propia.

Lo más relevante con respecto a la tabla 3 es el hecho de que los autores con mayor número de publicaciones pertenecen a instituciones ubicadas en los Estados Unidos. Además, se encuentra que los autores con más aportes en el área son Joyce Serido y Soyeon Shim con 15 y 14 publicaciones, respectivamente. Sin embargo, ninguno de estos autores encabeza el total de citaciones, apartado que es liderado por Annamaria Lusardi con 4.693 citaciones para sus 10 publicaciones.

Análisis de cocitaciones y colaboración entre autores

En la figura 2 se muestran las imágenes de la red de cocitaciones y la red de colaboración entre autores, las cuales fueron elaboradas mediante la utilización de la herramienta Bibliometrix. En las redes propuestas, los autores se encuentran representados por un nodo, al tiempo que se resaltan los 20 autores con mayor número de referencias en la red de cocitaciones, aclarando que, a mayor tamaño del nombre, mayor número de publicaciones por parte del autor.

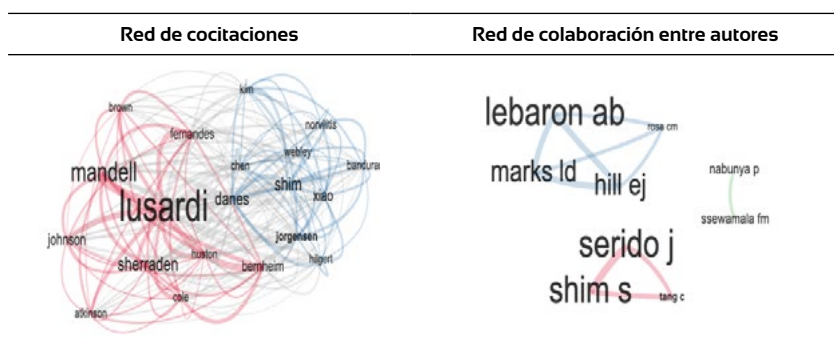


Figura 2.
Redes de cocitaciones y de colaboración entre autores
 Fuente: elaboración propia.

Para el caso de la red de cocitaciones, sobresale Annamaria Lusardi, profesora de Economía y Contabilidad de la George Washington University de los Estados Unidos, quien se ha interesado por los temas de Educación Financiera y finanzas personales, aportando una serie de documentos relacionados con el área entre los que se destacan publicaciones que analizan el impacto de las finanzas y los planes de retiro laboral, otras publicaciones han revisado el impacto de las políticas en el comportamiento financiero y otras han revisado la Educación Financiera en población joven (Lusardi *et al.*, 2009; Lusardi y Mitchell, 2011; 2007a; 2007b; 2014). Otro autor importante en el área es el economista Lewis Mandell, quien ha escrito varios libros y publicaciones relacionados en mayor medida con la Educación Financiera de adultos jóvenes y la alfabetización financiera de inversores y consumidores, donde resalta la importancia de la Educación Financiera en el manejo de las finanzas personales (Mandell, 2008; 2009; Mandell y Klein, 2007; 2009). En tercer lugar, entre los autores más relevantes, se encuentra Margaret Sherraden, vinculada a The Washington University in St. Louis, quien ha contribuido al tema de Educación Financiera y finanzas personales con diferentes publicaciones en las que hace énfasis sobre la importancia que tiene este tema a nivel escolar y en jóvenes menores de 18 años (Johnson y Sherraden, 2007; Sherraden *et al.*, 2010).

Con respecto a la red de colaboración entre autores, se identifican 3 grupos principales de trabajo colaborativo; el más importante de ellos es el conformado por Ashley LeBaron de The University of Arizona; Loren Marks, Edward Jeffrey Hill y Christina Rosa, todos ellos de Brigham Young University. Además, es importante resaltar que 3 de estos 4 autores se encuentran en el listado de los 10 autores con la mayor cantidad de publicaciones referentes al tema de estudio (Véase tabla 3). Otro de los grupos importantes de colaboración es el compuesto por Joyce Serido, Soyeon

Shim Shim y Chuanyi Tang, de ellos, Serido y Shim son algunos de los autores con el más elevado nivel de registros en el área. Cabe señalar, que los grupos de colaboración más importantes se encuentran en los Estados Unidos, demostrando así nuevamente, la relevancia de esta nación en los enfoques del tema.

Análisis de Países

La tabla 4 muestra los países con mayor número de publicaciones con respecto al tema de Educación Financiera en jóvenes, acompañado además del porcentaje de participación por país frente al total de registros. Resalta la supremacía que presenta Estados Unidos frente a las demás naciones o regiones que publican sobre el tema, pues acumula el 48,2 % de la producción total. Se constituye como el principal referente a nivel mundial en el área, pues incluso la participación de los demás países en este listado no alcanza a cubrir el porcentaje que abarca esta nación, al registrar un total de 275 publicaciones frente a las 268 de Estados Unidos. Es importante mencionar la inclusión de Colombia como única nación de la región sudamericana entre los países con mayor número de publicaciones, lo cual indica el interés del país frente al tema y que además se está tratando de investigar con mayor profundidad, contribuyendo a la generación de conocimiento.

Tabla 4.
 Principales países

País/Región	Número de artículos				Red de colaboración de países
	Autor	wos	Total	% del total	
Estados Unidos	154	186	268	48,20	
Australia	25	20	45	8,09	
Malasia	21	14	33	5,94	
Reino Unido	20	20	40	7,19	
Alemania	19	14	30	5,40	
India	17	15	32	5,76	
Italia	16	15	31	5,58	
Países Bajos	13	13	16	2,88	
Canadá	12	13	25	4,50	
Japón	9	6	15	2,70	
Colombia	6	5	8	1,43	
	312	321	543	97,65	

Fuente: elaboración propia.

Se pone de manifiesto una fuerte colaboración de los Estados Unidos con otras naciones, al ser la de mayor número de conexiones y vincularse con al menos otras 7; destaca la colaboración con Australia y Canadá, quienes además presentan una relación entre ellos y forman parte de los 10 países con mayor número de publicaciones. Otra red de colaboración importante es la que presenta el Reino Unido con Malasia y Alemania, al pertenecer todas estas naciones al listado de los referentes en publicaciones.

Análisis de afiliación

La tabla 5 contiene las principales organizaciones a las que se afilian las publicaciones, junto con el número de publicaciones de cada una de ellas, el porcentaje del total que representan y el país al que pertenecen. Una vez más se evidencia el liderazgo de los Estados Unidos frente al tema, puesto que las principales organizaciones con mayor número de publicaciones están ubicadas en este país y aportan un 23 % con respecto al total entre los 10 más destacados. Dicho porcentaje es liderado por University of Wisconsin Madison con 19 publicaciones, seguido por University of Arizona y Washington University Wustl, que registran 16 y 15 publicaciones respectivamente; mientras que organizaciones de otros países solo cuentan con una participación del 2 % sobre el total, como lo son The General Jonas Žemaitis Military Academy of Lithuania, Universiteit van Amsterdam de Países Bajos, The University of Hong Kong y The University of Malaya, con 3 publicaciones cada una.

Tabla 5.
Instituciones con mayores publicaciones, diez más destacadas

Organización	wos	Scopus	Número de artículos	País
University of Wisconsin Madison	19	7	19	United States
University of Arizona	16	11	16	United States
Washington University Wustl	15	11	15	United States
University of Minnesota System	13	7	13	United States
University of Minnesota Twin Cities	13	7	13	United States
University of California System	11	4	11	United States
University System of Georgia	11	3	11	United States
Brigham Young University	10	6	10	United States
University of North Carolina	10	5	10	United States
University of Pennsylvania	10	6	10	United States

Fuente: elaboración propia.

Análisis de red y perspectivas de investigación

Análisis de red

Por medio de la red se identifican los documentos más importantes del área de estudio. Para su elaboración, se eligen los registros que presentan los indicadores más altos en torno a referencias bibliográficas, y se organizan a través de la metáfora del árbol de la ciencia, seleccionando 5 documentos para la raíz (clásicos), 5 para el tronco (estructurales) y 30 para las hojas (10 por cada perspectiva). Para obtener las perspectivas de investigación, se empleó la técnica del algoritmo de clusterización presentada por Blondel *et al.* (2008), con la cual se identificaron 3 perspectivas representadas gráficamente por las hojas del esquema del árbol (Véase figura 3).

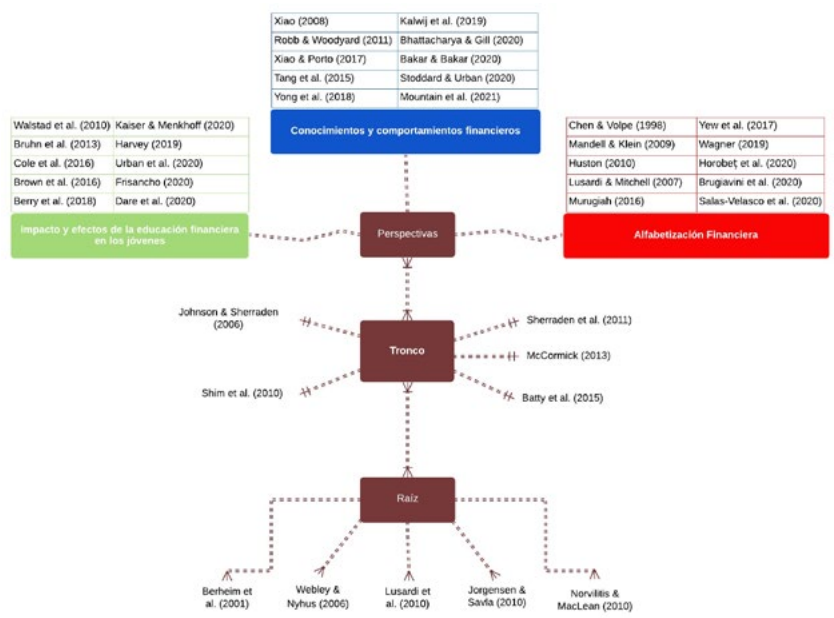


Figura 3.
 Esquema del árbol

Fuente: elaboración propia.

Para definir los temas de estudio de cada uno de los clústeres, se utilizó la minería de datos programada en la herramienta R con el paquete WordCloud (Ohri, 2012), con la cual se generan nubes de palabras a partir de los títulos y palabras clave de los documentos encontrados.

El análisis de los documentos que componen el esquema del árbol se presenta a continuación:

Raíz

En este apartado se muestran los principales documentos considerados como seminales o clásicos, los cuales inauguraron la temática de Educación Financiera, y cuentan con el mayor número de citaciones. Dichas investigaciones se enfocaron básicamente en determinar la influencia que presentan los padres de familia en la Educación Financiera de los jóvenes, así como la relación existente entre el ahorro y la Educación Financiera.

El primer documento relacionado con el tema de investigación es el presentado por Bernheim *et al.* (2001), en el cual, mediante el uso de una encuesta transversal de hogares realizada en 1995, buscaron establecer el impacto de las políticas de la inclusión de Educación Financiera en los planes de estudio orientados en secundaria y su influencia en la toma de decisiones en la edad adulta, con un enfoque en el nivel de ahorro. Entre las conclusiones se destaca el hecho de que los estudiantes que recibieron Educación Financiera en la secundaria, al llegar a la edad adulta, presentaron acumulación de riqueza y ahorro, evidenciando que la Educación Financiera es una herramienta representativa para el ahorro personal.

Los siguientes trabajos se enfocaron en el rol que desempeñan los padres en la Educación Financiera de los jóvenes. Es así que Webley y Nyhus (2006) investigaron cómo los hábitos financieros de los padres influyen en el comportamiento económico futuro de sus hijos, y demostraron que el comportamiento de los padres, así como la orientación dada a sus hijos, logran un impacto débil en el comportamiento económico de estos, tanto en la juventud como en la edad adulta. En otro de los estudios se examinó la influencia de los padres, así como de los conocimientos y comportamientos financieros de los jóvenes universitarios en el endeudamiento con tarjetas de crédito, y se determinó que la enseñanza práctica de habilidades financieras por parte de los padres contribuye a que se presenten bajos niveles de deuda en las tarjetas de crédito utilizadas por los jóvenes, además de que haya menos problemas con su uso (Norvilitis y MacLean, 2010).

Por su parte, Jorgensen y Savla (2010) presentaron un modelo conceptual acerca de la influencia de los padres sobre los conocimientos financieros de adultos-jóvenes, planteando como hipótesis si dicha influencia tiene efectos sobre los conocimientos, actitudes y comportamientos financieros de los jóvenes. Se concluyó, como resultado de la investigación, que la influencia percibida de los padres afecta las actitudes y comportamientos financieros de los jóvenes, pero no presenta relación alguna con los conocimientos financieros que se producen.

Ahora bien, Lusardi *et al.* (2010) realizaron un estudio en el que evaluaron los conocimientos de los jóvenes en temas financieros, con el apoyo de la información extraída de la encuesta nacional longitudinal de la juventud, aplicada en los Estados Unidos desde el año 1997. Encontraron que los jóvenes poseen escasos conocimientos financieros, al tiempo que no están preparados para la toma de decisiones de este tipo, comprobaron también que las habilidades cognitivas y el nivel educativo son los principales determinantes de los conocimientos financieros.

En cuanto a los métodos usados por los autores para la recolección de información, se encuentran el desarrollo de encuestas en población estudiantil en los niveles de formación básica bachiller y universitaria. Los tipos de estudio fueron cuantitativos y los datos fueron analizados a través de correlaciones, betas y desviación estándar.

Tronco

Los documentos presentes en el tronco se denominan documentos estructurales, los cuales relacionan las investigaciones más recientes con las clásicas y se caracterizan porque citan los de la raíz y a la vez son citados por los de las hojas, marcando las líneas de investigación en el tema. Los trabajos encontrados en este apartado abordan principalmente estudios enfocados en la Educación Financiera para niños en etapa escolar, así como para personas jóvenes.

Dentro de los documentos con alto grado de intermediación, se encuentra el realizado por Johnson y Sherraden (2007), en el cual se analizan enfoques teóricos y pedagógicos para aumentar la capacidad financiera, sugieren también una definición mucho más amplia de Educación Financiera encaminada hacia dicha capacidad, la cual incluye además de los conocimientos financieros, el acceso a políticas, instrumentos, instituciones y servicios financieros. Otro trabajo relevante en el área es una revisión de literatura en la que se evalúa el estado actual de los programas de Educación Financiera en jóvenes, que además describe diferentes enfoques para su enseñanza y evaluación. Allí se evidencia que muchos de los métodos de Educación Financiera que se tienen están enfocados en mayor medida hacia la población adulta, por lo tanto se tiene la necesidad de elaborar programas dirigidos a niños y jóvenes (McCormick, 2013). Por otra parte, Shim *et al.* (2010) elaboraron un estudio en el que se examinan varios procesos de socialización en adultos jóvenes enlazados con el aprendizaje financiero, así como con sus actitudes y comportamientos financieros, establecieron que la socialización financiera a temprana edad se relaciona con el aprendizaje, el comportamiento y las actitudes financieras de los adultos jóvenes.

Durante la segunda década del siglo *xxi*, se realizaron trabajos centrados en la Educación Financiera de estudiantes de primaria. Ejemplo de ello, es el documento presentado por Sherraden *et al.* (2010), en el cual, utilizando datos cuantitativos y cualitativos, se analizaron los efectos de un programa escolar de Educación Financiera y fomento del ahorro en los niveles de conocimiento financiero. Obtuvieron como resultado que los niños mejoran su capacidad financiera en la medida en que tienen acceso a formaciones de este tipo, y al uso de una cuenta de ahorros.

A su vez, empleando un diseño experimental, se evaluó un grupo de pruebas estandarizadas sobre Educación Financiera practicadas a estudiantes de cuarto y quinto grado de dos escuelas diferentes, con el objetivo de establecer si la enseñanza brindada genera impacto en los conocimientos financieros de los jóvenes y, basado en los resultados, estudiar si los conocimientos adquiridos por ellos contribuyen a provocar cambios en el comportamiento y actitudes financieras (Batty *et al.*, 2015).

La principal característica de los autores analizados es la prevalencia del uso de métodos cualitativos, en los que se revisaron las políticas nacionales de Educación Financiera y los planes de estudio en los colegios y universidades, enfocados al aumento de la capacidad financiera de los jóvenes.

Perspectivas

A través de la revisión bibliométrica, se lograron identificar tres perspectivas o clústeres relacionados con el área de estudio, las cuales conforman las líneas de investigación emergentes sobre el tema. Las perspectivas encontradas se ilustran en la figura 4.

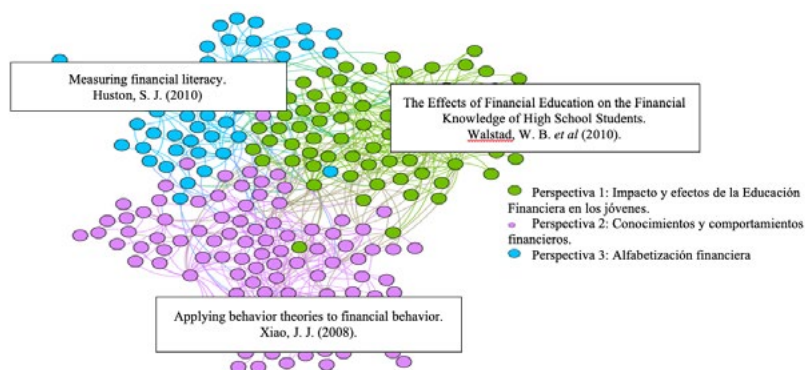


Figura 4.

Perspectivas de Investigación

Fuente: elaboración propia.

Perspectiva 1: Impacto y efectos de la Educación Financiera en los jóvenes

En los documentos clásicos relacionados con esta perspectiva, se revela un enfoque hacia el impacto de programas de Educación Financiera en los jóvenes pertenecientes a escuelas secundarias. En la investigación de Walstad *et al.* (2010), se presenta un trabajo sobre los efectos de este tipo de programas, con énfasis en los conceptos ligados a las finanzas personales, buscando evidenciar que un programa bien diseñado y con una correcta aplicación, contribuye a una mejor asimilación de conceptos financieros en este tipo de población. Siguiendo esta misma línea, Bruhn *et al.* (2013) estudiaron el impacto de un programa de Educación Financiera orientado a alumnos de secundaria en escuelas públicas de Brasil, y concluyeron que la implementación del programa generó un aumento en las competencias financieras de los estudiantes, lo cual es un resultado coherente con las otras investigaciones ya presentadas en este documento. Otro estudio relevante demostró que el hecho de vincular cursos de matemáticas con conceptualizaciones financieras generó un impacto positivo en los hábitos financieros en la población joven (Cole *et al.*, 2016).

Siguiendo con el enfoque del impacto y efectos de programas de Educación Financiera, en los registros estructurales se identifican estudios como el realizado por Brown *et al.* (2016), en el que tratan de medir la efectividad de la Educación Financiera frente al manejo de opciones de financiación en jóvenes estadounidenses, dando como resultado que orientaciones de este tipo mejoran el comportamiento de pago. Berry *et al.* (2018) analizaron el impacto de dos programas de Educación Financiera en escuelas públicas en Ghana, mostrando impactos positivos en el ahorro escolar, pero al tiempo no se encontró una influencia significativa en las actitudes, conocimientos o preferencias de los estudiantes frente al área financiera. Los autores Kaiser y Menkhoff (2020) y Harvey (2019), en coherencia con otros resultados de investigación ya presentados, detectaron un nivel mucho más alto en conocimientos financieros en adultos que recibieron formación financiera en su juventud, frente a otro grupo de personas que no recibieron capacitación alguna de este tipo.

Por su parte, Urban *et al.* (2020) toman como base de estudio los estados estadounidenses en los que se tienen políticas de Educación Financiera como requisito de grado del nivel secundaria, y concluyen que estos requisitos de educación exigidos tienen relación con menor cantidad de impagos y un mejor nivel en calificaciones crediticias. Estos mismos estudios fueron realizados en Perú (Frisancho, 2020). Por último, Dare *et al.* (2020) analizaron el efecto a corto plazo de dos módulos de un programa de Educación Financiera brindado a niños de escuelas primarias de los Países Bajos.

Perspectiva 2: Conocimientos y comportamientos financieros

Los trabajos encontrados bajo esta perspectiva se encuentran encaminados hacia la influencia que presenta la Educación Financiera sobre los conocimientos y comportamientos financieros de las personas jóvenes. En los documentos seminales se encuentra una investigación realizada por Xiao (2008), la cual, a pesar de que no está relacionada directamente con la Educación Financiera, es relevante para esta investigación ya que al describir dos teorías del comportamiento, analizó la manera como pueden aplicarse a la investigación en el campo del comportamiento financiero.

Ahora bien, con base en el Estudio Nacional de Capacidad Financiera realizado de forma anual por la Autoridad Regulatoria de las Industrias Financieras de Estados Unidos, se hicieron algunas investigaciones: por ejemplo, Robb y Woodyard (2011) examinaron la relación existente entre los conocimientos financieros personales, la satisfacción financiera y algunas variables demográficas, y encontraron que los conocimientos financieros, la satisfacción financiera, la educación, los ingresos, la raza, la edad y el grupo étnico son variables que tienen impacto en el comportamiento financiero de las personas. A su vez, en otro estudio se investigó la conexión existente entre la educación y la satisfacción financieras, buscando establecer si la Educación Financiera contribuye de forma directa o indirecta a la satisfacción, por medio de factores como lo son la capacidad, el comportamiento y los conocimientos financieros (Xiao y Porto, 2017).

Para el caso de los documentos estructurales, Tang *et al.* (2015), Yong *et al.* (2018) y Kalwij *et al.* (2019) revisaron la conexión existente entre conocimientos y comportamientos financieros, analizando el papel que tienen las conceptualizaciones financieras, acompañadas de la influencia paternal y las características psicológicas sobre los comportamientos financieros que presentan los jóvenes adultos. De la misma manera, propusieron un modelo conceptual que se basa en la teoría del comportamiento planificado, con el fin de determinar la relación que prevalece entre los conocimientos financieros, el comportamiento, las actitudes y la alfabetización financiera de un grupo específico de adultos jóvenes que laboran en Malasia.

Los estudios actuales en esta perspectiva se enfocan en el papel que desempeña la Educación Financiera en los comportamientos de los jóvenes. Los autores Stoddard y Urban (2020), siguiendo el enfoque de otras investigaciones, evaluaron el impacto de programas de capacitación financiera como requisito para obtener el grado de secundaria y evidenciaron que estas políticas educativas logran disminuir la probabilidad de mantener saldos en tarjetas de crédito. En otro estudio, se exponen resultados de

la influencia de la Educación Financiera obligatoria en universidades y colegios, con el objetivo de mejorar los comportamientos financieros en una población de jóvenes malayos específica (Bakar y Bakar, 2020).

Perspectiva 3: Alfabetización financiera

La última perspectiva se centra en la alfabetización financiera, la cual comprende un concepto más amplio al de la Educación Financiera, ya que además de los conocimientos que puede adquirir un individuo, abarca la capacidad y confianza para aplicar dichos conceptos en una situación particular que involucre las finanzas y conduzca a una correcta toma de decisiones. Esto lo explica (Huston, 2010), quien además en su trabajo hace una descripción del significado y medición de la alfabetización financiera, resaltando las limitaciones que presenta y proponiendo una forma de medición más estandarizada de este concepto.

Uno de los documentos hegemónicos de esta perspectiva habla acerca de la evaluación de la alfabetización financiera en estudiantes universitarios y el impacto de esta en las decisiones y opiniones de los jóvenes en asuntos financieros (Chen y Volpe, 1998). Por su parte, Mandell y Klein (2009) examinaron el impacto de un curso de gestión financiera sobre la alfabetización financiera, al tiempo que analizaban los comportamientos financieros de estudiantes de secundaria.

En cuanto a los documentos estructurales, se abordaron algunos estudios sobre esta perspectiva en países asiáticos como Malasia, tal es el caso del documento presentado por Murugiah (2016), el cual tenía como objetivo identificar el grado de comprensión de la alfabetización financiera en dicho país, y establecer las mejores estrategias para obtener un mayor nivel de alfabetización entre los malayos, quienes presentan debilidades en el dominio de conocimientos financieros. Del mismo modo, Yew *et al.* (2017) recolectaron información sobre la alfabetización financiera, los comportamientos, las actitudes y los factores de socialización financiera de estudiantes de 4 entidades de educación superior en Malasia, con el fin de profundizar en el nivel de alfabetización financiera que poseen los alumnos universitarios de esa nación, determinando sus fuentes de conocimiento, sus actitudes financieras y sus comportamientos frente al gasto.

En otro de los documentos estructurales se hace una revisión del estado en el que se encuentran diferentes programas de educación y alfabetización financiera, analizando si las personas cuentan con los conocimientos financieros requeridos para comprender información financiera, y de esta manera poder establecer planes de ahorro adecuados (Lusardi y Mitchell, 2007a).

Los trabajos recientes de la perspectiva están dirigidos hacia la alfabetización financiera de estudiantes tanto a nivel de secundaria como educación superior. Wagner (2019) examinó la relación de la Educación Financiera y alfabetización financiera entre personas con diferentes características demográficas, tales como niveles educativos y rango de ingresos, y mostró que las personas que tuvieron acceso a algún tipo de Educación Financiera tienen mayor probabilidad de obtener una puntuación más alta en conocimientos financieros, comparada con las personas que no tuvieron ningún tipo de educación en esta área. Con respecto a los estudiantes de secundaria, Salas-Velasco *et al.* (2020) evaluaron la eficacia en la enseñanza de Educación Financiera de los países que participaron en las pruebas de evaluación de conocimientos financieros PISA del año 2012, y concluyeron que la manera en que se imparte la Educación Financiera tiene una relación positiva con la puntuación obtenida en la sección financiera de estas pruebas, tal es el caso de estudiantes de Bélgica, EE.UU. y Letonia.

Con respecto a los estudiantes universitarios, Horobet *et al.* (2020) muestran la relación existente entre la alfabetización financiera y las características demográficas de estudiantes de la escuela de Negocios y Economía de la Universidad de Estudios Económicos de Bucarest, empleando la prueba de alfabetización financiera recomendada por la OCDE. Allí indican que las características más relevantes que influyen en el grado de conocimientos financieros de los alumnos son la edad, el ciclo de estudios, el estilo de vida y su experiencia en transacciones financieras. Para finalizar, en otro de los estudios realizados se da a conocer el efecto que presenta un pequeño curso de Educación Financiera básica sobre la alfabetización financiera de estudiantes universitarios, que después del curso mostró un mayor dominio de conceptos financieros como la inflación, el interés y la diversificación (Brugiavini *et al.*, 2020).

Conclusiones

Este artículo se basa en una revisión de literatura que indaga sobre la temática Educación Financiera con énfasis en la población joven, tomando como marco de referencia el periodo 2000-2021, debido a que durante dicho periodo es donde se presentó mayor productividad, de la mano con un mayor interés investigativo frente al tema. Además, en cuanto a las revisiones realizadas en este campo de estudio, no se encontró alguna que se enfocara en la evolución y tendencias de literatura emergentes, mediante la identificación de autores, publicaciones, revistas, países y organizaciones que más aportan a dicho campo, ni en la identificación de las perspectivas de investigación más relevantes sobre el área de estudio, todo esto a partir del uso de una base de datos reconocida, y la aplicación de algunas herramientas bibliométricas.

El área objeto de estudio en esta investigación no generó mayor atención durante los primeros años del siglo ^{xxi} por parte de la comunidad científica, lo cual se refleja en la cantidad de publicaciones relacionadas que se realizaron durante este periodo y que no superan los 10 documentos hasta el año 2007. El interés por el tema se despertó a partir del año 2013, y se presentó un número creciente en la cantidad de publicaciones anuales, siendo el año 2016 el ciclo de mayor productividad con un total de 31 documentos.

Se muestra un liderazgo marcado por parte de los Estados Unidos frente al tema, pues este país acumula el 45 % de la producción total sobre el área de estudio, mientras que los demás países que componen el listado de los diez más destacados en cuanto a número de publicaciones, apenas alcanzan entre todos un 33 % de la producción frente a la temática. Además, este país también se posiciona como referente en cuanto a revistas, autores y organizaciones que más aportan al campo de investigación.

Con respecto a las revistas, las dos más importantes se encuentran en Estados Unidos: *Journal of Consumer Affairs* y *Journal of Family And Economic Issues*; entre ambas acumulan un 9 % del total de publicaciones. En cuanto a los autores, el listado de los 10 más sobresalientes está compuesto en su totalidad por investigadores provenientes de Estados Unidos; Joyce Serido y Soyeon Shim son los autores más importantes en el área con 15 y 14 publicaciones respectivamente.

De los documentos considerados como clásicos, se identifica que las investigaciones realizadas se enfocaron ante todo en determinar la influencia de los padres en la Educación Financiera de los jóvenes, así como la relación existente entre el ahorro y la Educación Financiera. Con respecto al rol que desempeñan los padres en la Educación Financiera de los jóvenes, se investigó sobre cómo el comportamiento de los padres influye en el comportamiento económico de los hijos, así como sobre la influencia de los padres en el endeudamiento con tarjetas de crédito de jóvenes universitarios y la influencia de los padres sobre los conocimientos financieros de adultos jóvenes.

En cuanto a los documentos estructurales, los cuales marcan las líneas de investigación en el tema, se encontró que los diferentes trabajos abordan principalmente estudios acerca de la Educación Financiera tanto en niños en edad escolar como en personas jóvenes, en los que se sugiere una definición mucho más amplia de Educación Financiera; se evalúan políticas y el estado de la Educación Financiera de los jóvenes; se describen diferentes enfoques para la enseñanza y evaluación de la Educación Financiera; se analizan los efectos de un programa escolar de Educación Financiera y ahorro sobre los conocimientos financieros y se busca determinar si la Educación Financiera brindada a estudiantes de primaria genera impacto en los conocimientos financieros de los jóvenes.

Del análisis de red y por medio de la revisión bibliométrica se logran identificar tres perspectivas de investigación relacionadas con el tema de Educación Financiera en la población joven. La primera de ellas denominada Impacto y efectos de la Educación Financiera en los jóvenes, se enfoca en los resultados de programas de Educación Financiera con énfasis en políticas obligatorias de Educación Financiera en las escuelas.

La segunda, que recibe el nombre de Conocimientos y comportamientos financieros, se encuentra encaminada hacia la influencia que presenta la Educación Financiera sobre los conocimientos y comportamientos financieros de las personas jóvenes, en relación con algunas teorías del comportamiento humano. La tercera y última perspectiva, llamada Alfabetización financiera, parte del concepto específico, el cual presenta una conceptualización más amplia de la Educación Financiera, ya que, además de abarcar las nociones financieras que puede adquirir un individuo, tiene en cuenta la capacidad y confianza para aplicar los conocimientos en una situación particular que involucre las finanzas, y que conduzca a una correcta toma de decisiones financieras.

Limitaciones

A pesar de la amplitud y del rigor científico del estudio, en este documento se plantean algunas limitaciones. Para la búsqueda de los documentos, se utilizaron las bases de datos WoS y Scopus, lo que puede limitar los resultados obtenidos, pues a pesar de haber empleado las bases de datos más completas y reconocidas a nivel mundial, es posible que se queden por fuera de la consulta publicaciones que no se encuentren indexadas en estas bases de datos. Por esto se sugiere ampliar la consulta en este campo utilizando otras fuentes de referencias bibliográficas para tener un mejor panorama sobre el tema. Por otra parte, se presenta un sesgo natural por parte de los investigadores al analizar cada una de las perspectivas, aun cuando los documentos se seleccionaron bajo un procedimiento objetivo, empleando técnicas cuantitativas y bibliométricas. Finalmente, se presenta una limitación en el periodo de consulta, ya que se utilizó el periodo que abarca los años 2000 al 2021, lo cual pudo ocasionar que se omitieran documentos relevantes para el tema de estudio publicados en años diferentes a los consultados.

Agenda para futuros estudios

A partir de las perspectivas encontradas en el trabajo, se derivan algunas propuestas de investigación interesantes para futuros estudios acerca del tema de Educación Financiera en la población joven, las cuales se dan a conocer en la tabla 6.

Tabla 6.
Agenda para futuros estudios

Perspectiva	Tema	Referencias
Impacto y efectos de la Educación Financiera en los jóvenes	Medir la influencia de la Educación Financiera en los comportamientos a largo plazo, haciendo énfasis en las decisiones financieras personales que toman los jóvenes relacionadas con la compra de vivienda y otras variables.	(Urban <i>et al.</i> , 2020)
	Incluir en el conjunto de resultados considerados, otros efectos tales como el cambio en las preferencias y los rasgos de personalidad que influyen en las elecciones financieras, los cuales pueden afectar el comportamiento en el futuro.	(Frisancho, 2020)
	Investigar si un programa de Educación Financiera relacionado con el gasto responsable contribuye a aumentar las habilidades y conocimientos sobre este tema en niños de grados inferiores en la escuela primaria. Además, se podría investigar si la Educación Financiera brindada a temprana edad puede mejorar el comportamiento financiero en la edad adulta.	(Dare <i>et al.</i> , 2020)
Conocimientos y comportamientos financieros	Analizar las preguntas contenidas en el estudio <i>Arizona Pathways to Life Success for University Students</i> (APLUS) y verificar si las respuestas a las preguntas acerca del comportamiento explican mejor que las respuestas a las preguntas sobre conocimientos generales, el efecto de los comportamientos financieros.	(Mountain <i>et al.</i> , 2021)
	Investigar si determinados temas de finanzas personales presentan mayor eficacia que otros para generar ganancias en las actitudes financieras.	(Bhattacharya y Gill, 2020)
	Examinar el contenido de los programas de Educación Financiera, junto con sus componentes, políticas y estrategias de desarrollo profesional, con el fin de que los educadores puedan implementar estos programas de una forma más efectiva.	(Bakar y Bakar, 2020)
Alfabetización financiera	Investigar si poseer bienes inmuebles se relaciona de forma positiva con el nivel de conocimientos financieros.	(Horobeț <i>et al.</i> , 2020)
	Ampliar las preguntas relacionadas con el nivel de conocimientos financieros.	
	Ampliar la muestra a estudiantes de diferentes planes de estudio, incluyendo los de secundaria. Utilizar herramientas econométricas más avanzadas para analizar los resultados.	

Perspectiva	Tema	Referencias
	Evaluar a qué edad debe enseñarse Educación Financiera en las escuelas y establecer si debe impartirse de forma obligatoria o no en los currículos escolares.	
	Investigar sobre cómo diseñar métodos de enseñanza que contribuyan de una manera eficaz a poner en práctica los conocimientos financieros adquiridos por los estudiantes y a hacerlo de forma correcta en el momento de tomar decisiones financieras.	(Salas-Velasco et al., 2020)
	Investigar qué tipo de cursos de Educación Financiera tienen un mayor efecto sobre los conocimientos financieros.	
	Investigar si existe alguna diferencia en la Educación Financiera que afecte las medidas objetivas y subjetivas de los conocimientos financieros.	(Wagner, 2019)
	Determinar si por medio de la Educación Financiera se logran unas mejores decisiones y se obtienen mejores resultados financieros.	

Fuente: elaboración propia.

Referencias

- Aghaei Chadegani, A., Salehi, H., Yunus, M., Farhadi, H., Fooladi, M., Farhadi, M. y Ale Ebrahim, N. (2013). A Comparison between Two Main Academic Literature Collections: Web of Science and Scopus Databases. *Asian Social Science*, 9(5), 18-26. <https://papers.ssrn.com/abstract=2257540>
- Amagir, A., Groot, W., Maassen van den Brink, H. y Wilschut, A. (2018). A Review of Financial-Literacy Education Programs for Children and Adolescents. *Citizenship, Social and Economics Education*, 17(1), 56-80. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1175630>
- Artemyeva, S. y Mitrokhin, V. (2018). Financial Literacy Assessment of Domestic and Foreign Young Learners and Recommendations for its Enhancement. *Integration of Education*, 22(1), 46-59. <https://doi.org/10.15507/1991-9468.090.022.201801.046-059>
- Bakar, M. Z. A. y Bakar, S. A. (2020). Prudent Financial Management Practices among Malaysian Youth: The Moderating Roles of Financial Education. *The Journal of Asian Finance, Economics and Business*, 7(6), 525-535. <https://doi.org/10.13106/jafeb.2020.vol7.no6.525>
- Barbosa, R. y Soares, I. (2017). Insights and directions for sociological approaches to saving: The case of a Financial Education Programme for children in Portugal. *Journal of Consumer Culture*, 17(3), 1-19. <https://doi.org/10.1177/1469540516634411>

- Bar-Ilan, J. (2007). Which h-index? — A comparison of WoS, Scopus and Google Scholar. *Scientometrics*, 74(2), 257-271. <https://doi.org/10.1007/s11192-008-0216-y>
- Batty, M., Collins, J. M. y Odders-White, E. (2015). Experimental evidence on the effects of financial education on elementary school students' knowledge, behavior, and attitudes. *The Journal of consumer affairs*, 49(1), 69-96. <https://doi.org/10.1111/joca.12058>
- Bernheim, B. D., Garrett, D. M. y Maki, D. M. (2001). Education and saving:: The long-term effects of high school financial curriculum mandates. *Journal of public economics*, 80(3), 435-465. [https://doi.org/10.1016/S0047-2727\(00\)00120-1](https://doi.org/10.1016/S0047-2727(00)00120-1)
- Berry, J., Karlan, D. y Pradhan, M. (2018). The Impact of Financial Education for Youth in Ghana. *World development*, 102, 71-89. <https://doi.org/10.1016/j.worlddev.2017.09.011>
- Bhattacharya, R. y Gill, A. (2020). Financial education and financial attitudes: Evidence from a high school experiment. *Journal of Financial Counseling and Planning*, 31(2), 251-266. <https://doi.org/10.1891/jfcp-19-00034>
- Birbili, M., & Kontopoulou-Kokkinaki, M. (2015). Financial Education for Preschoolers: Preparing Young Children for the 21st Century. *Childhood Education*, 91(IKEEART-2015-1366), 46-53. <https://doi.org/10.1080/00094056.2015.1001670>
- Blondel, V. D., Guillaume, J.-L., Lambiotte, R. y Lefebvre, E. (2008). Fast unfolding of communities in large networks. *Journal of Statistical Mechanics: Theory and Experiment*, 2008(10), P10008. <https://doi.org/10.1088/1742-5468/2008/10/p10008>
- Bowen, C. F. (2002). Financial knowledge of teens and their parents. *Journal of Financial Counseling and Planning*, 13(2), 93-102. <https://pennstate.pure.elsevier.com/en/publications/financial-knowledge-of-teens-and-their-parents>
- Brown, M., Grigsby, J., van der Klaauw, W., Wen, J. y Zafar, B. (2016). Financial Education and the Debt Behavior of the Young. *The Review of Financial Studies*, 29(9), 2490-2522. <https://doi.org/10.1093/rfs/hhw006>
- Brugiavini, A., Cavapozzi, D., Padula, M. y Pettinicchi, Y. (2020). On the effect of financial education on financial literacy: evidence from a sample of college students. *Journal of pension economics & finance*, 19(3), 344-352. <https://doi.org/10.1017/S1474747218000276>
- Bruhn, M., de Souza Leão, L., Legovini, A., Marchetti, R. y Zia, B. (2013). *The impact of high school financial education: Experimental evidence from Brazil*. The World Bank. <https://doi.org/10.1596/1813-9450-6723>

- Buitrago, S., Duque, P. y Robledo, S. (2020). Branding Corporativo: una revisión bibliográfica. *ECONÓMICAS CUC*, 41(1), 143-162. <https://doi.org/10.17981/econcuc.41.1.2020.Org.1>
- Chauhan, S. y Indapurkar, K. (2017). Financial Literacy in India: A Review and Road Map Ahead in the Times of Digitalization and Demonetization. *International Journal of Economic Research*, 14(16), 175-187. https://serialsjournals.com/abstract/67984_ch_15_f_-_new---srish-ti_paper.pdf
- Chen, H. y Volpe, R. P. (1998). An analysis of personal financial literacy among college students. *Financial Services Review*, 7(2), 107-128. [https://doi.org/10.1016/S1057-0810\(99\)80006-7](https://doi.org/10.1016/S1057-0810(99)80006-7)
- Cole, S., Paulson, A. y Shastry, G. K. (2016). High School Curriculum and Financial Outcomes: The Impact of Mandated Personal Finance and Mathematics Courses. *The Journal of human resources*, 51(3), 656-698. <https://doi.org/10.3368/jhr.51.3.0113-5410R1>
- Crites, A. M., Behal, P. A., Haldeman, V. A. y Bennett, K. K. (2001). Changing Financial Behaviors Through Home Study. *Journal of Financial Counseling and Planning*, 12(2), 15-21. <https://www.afcpe.org/news-and-publications/journal-of-financial-counseling-and-planning/volume-12-2/changing-financial-behaviors-through-home-study/>
- Dare, S. E., van Dijk, W. W., van Dijk, E., van Dillen, L. F., Gallucci, M. y Simonse, O. (2020). The effect of financial education on pupils' financial knowledge and skills: Evidence from a Solomon four-group design. *The Journal of educational research*, 113(2), 93-107. <https://doi.org/10.1080/00220671.2020.1733453>
- De Castro Dantas Cavalcante, R. (2017). "Edu no Planeta das Galinhas": processo de construção de game sobre educação financeira para crianças. *II Congresso sobre Tecnologias na Educação (Ctrl+E 2017)*, 1877, 662-668. http://ceur-ws.org/Vol-1877/CtrlE2017_MOA_02_32.pdf
- Duque, P. y Duque, J. (2020). Marketing digital y comercio electrónico: un análisis bibliométrico. En M. I. Redondo Ramírez, A. M. Barrera Rodríguez y C. C. Duque Gómez (Eds.), *Nuevos modelos de negocio* (pp. 74-96). Centro de Investigaciones Facultad de Ciencias Económicas, Administrativas y Contables. <http://hdl.handle.net/10901/18463>
- Duque, P., Meza, O. E., Giraldo, D. y Barreto, K. (2021). Economía Social y Economía Solidaria: un análisis bibliométrico y revisión de literatura. *REVESCO. Revista de Estudios Cooperativos*, 138, e75566-e75566. <https://doi.org/10.5209/reve.75566>
- Duque, P., Meza, O. E., Zapata, G. A. y Giraldo, J. D. (2021). Internacionalización de empresas latinas: evolución y tendencias. *ECONÓMICAS CUC*, 42(1). <https://doi.org/10.17981/econcuc.42.1.2021.Org.1>

- Duque, P., Samboni, V., Castro, M., Montoya-Restrepo, L. A. y Montoya-Restrepo, I. A. (2020). Neuromarketing: Its current status and research perspectives. *Estudios Gerenciales*, 525-539. <https://doi.org/10.18046/j.estger.2020.157.3890>
- Duque, P., Toro-Cardona, A., Ramírez-Carvajal, D. y Carvajal-Henao, M. E. (2020). Marketing viral: Aplicación y tendencias. *Clío América*, 14(27), 454-468. <https://doi.org/10.21676/23897848.3759>
- Fabris, N. y Luburić, R. (2016). Financial Education of Children and Youth. *Journal of Central Banking Theory and Practice*, 5(2), 65-79. <https://doi.org/10.1515/jcbtp-2016-0011>
- Freeman, L. C. (1977). A Set of Measures of Centrality Based on Betweenness. *Sociometry*, 40(1), 35. <https://doi.org/10.2307/3033543>
- Frisancho, V. (2020). The impact of financial education for youth. *Economics of education review*, 78, 101918. <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2019.101918>
- Gamboa, M. O., Hernández, C. A. y Avendaño, W. R. (2019). La importancia de la educación financiera para niños en edad escolar. *Revista ESPACIOS*, 40(02). <https://www.revistaespacios.com/a19v40n02/19400206.html>
- Harvey, M. (2019). Impact of financial education mandates on younger consumers' use of alternative financial services. *The Journal of Consumer Affairs*, 53(3), 731-769. <https://doi.org/10.1111/joca.12242>
- Hernandez, D. S. V., Robledo, S., Pinilla, R., Méndez, N. D. D. y Tost, G. O. (2020). SAP Algorithm for Citation Analysis: An improvement to Tree of Science. *Ingeniería e Investigación*, 40(1), 4. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7345626&info=resumen&idoma=ENG>
- Horobet, A., Vrînceanu, G., Hurduzeu, G. y Lupu, R. (2020). Financial literacy in Romania: A test of economics and business students. *Studies in Business and Economics*, 15(3), 269-286. <https://doi.org/10.2478/sbe-2020-0058>
- Huston, S. J. (2010). Measuring financial literacy. *The Journal of Consumer Affairs*, 44(2), 296-316. <https://doi.org/10.1111/j.1745-6606.2010.01170.x>
- Jin, M. y Chen, Z. (2019). Comparing Financial Socialization and Formal Financial Education: Building Financial Capability. *Social Indicators Research*, 149(2), 641-656. <https://doi.org/10.1007/s11205-019-02248-z>
- Johnson, E. y Sherraden, M. S. (2007). From Financial Literacy to Financial Capability Among Youth. *Journal of sociology and social welfare*, 34(3), 7. <https://scholarworks.wmich.edu/jssw/vol34/iss3/7>

- Joo, S.-H. y Pauwels, V. (2002). Factors Affecting Workers' Retirement Confidence: A Gender Perspective. *Journal of Financial Counseling and Planning*. <https://papers.ssrn.com/abstract=2442928>
- Jorgensen, B. L. y Savla, J. (2010). Financial literacy of young adults: The importance of parental socialization. *Family Relations*, 59(4), 465-478. <https://doi.org/10.1111/j.1741-3729.2010.00616.x>
- Kaiser, T. y Menkhoff, L. (2020). Financial education in schools: A meta-analysis of experimental studies. *Economics of education review*, 78, 101930. <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2019.101930>
- Kalwij, A., Alessie, R., Dinkova, M., Schonewille, G., Schors, A. y Werf, M. (2019). The effects of financial education on financial literacy and savings behavior: Evidence from a controlled field experiment in dutch primary schools. *The Journal of Consumer Affairs*, 53(3), 699-730. <https://doi.org/10.1111/joca.12241>
- Lee, N., Stücklin, S. B., Rodriguez, P. L., El Alaoui Faris, M. y Mukaka, I. (2020). Financial education for HIV-vulnerable youth, orphans, and vulnerable children: A systematic review of outcome evidence. *Campbell Systematic Reviews*, 16(1). <https://ideas.repec.org/a/wly/camsys/v16y2020i1ne1071.html>
- Lusardi, A. y Mitchell, O. (2011). *Financial Literacy and Planning: Implications for Retirement Wellbeing*. National Bureau of Economic Research. <https://doi.org/10.3386/w17078>
- Lusardi, A., Mitchell, O. y Curto, V. (2009). *Financial literacy among the young: Evidence and implications for consumer policy*. National Bureau of Economic Research. <https://doi.org/10.3386/w15352>
- Lusardi, A. y Mitchell, O. S. (2007a). Financial literacy and retirement preparedness: Evidence and implications for financial education. *Business economics*, 42(1), 35-44. <https://doi.org/10.2145/20070104>
- Lusardi, A. y Mitchell, O. S. (2007b). Baby Boomer retirement security: The roles of planning, financial literacy, and housing wealth. *Journal of monetary economics*, 54(1), 205-224. <https://doi.org/10.1016/j.jmoneco.2006.12.001>
- Lusardi, A. y Mitchell, O. S. (2014). The Economic Importance of Financial Literacy: Theory and Evidence. *Journal of Economic Literature*, 52(1), 5-44. <https://doi.org/10.1257/jel.52.1.5>
- Lusardi, A., Mitchell, O. S. y Curto, V. (2010). Financial literacy among the young. *The Journal of Consumer Affairs*, 44(2), 358-380. <https://doi.org/10.1111/j.1745-6606.2010.01173.x>
- Mandell, L. (2008). Financial Literacy of High School Students. En *Handbook of Consumer Finance Research* (pp. 163-183). Springer, New York, NY. https://doi.org/10.1007/978-0-387-75734-6_10

- Mandell, L. (2009). *The Impact of Financial Education in High School and College On Financial Literacy and Subsequent Financial Decision Making*. Presented at the American Economic Association Meetings. <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/summary?doi=10.1.1.208.8619>
- Mandell, L. y Klein, L. S. (2007). Motivation and financial literacy. *Financial Services Review*, 16(2), 105-117. <https://go.gale.com/ps/i.do?p=AONE&sw=w&issn=10570810&v=2.1&it=r&id=GALE%-7CA172291396&sid=googleScholar&linkaccess=abs>
- Mandell, L. y Klein, L. S. (2009). The Impact of Financial Literacy Education on Subsequent Financial Behavior. *Journal of Financial Counseling and Planning*. <https://papers.ssrn.com/abstract=2224231>
- Mathieu, B., Sebastien, H. y Mathieu, J. (2009). *Gephi: an open source software for exploring and manipulating networks*. International AAAI Conference on Weblogs and Social Media. <https://gephi.org/users/publications/>
- McCormick, M. H. (2013). The Effectiveness of Youth Financial Education: A Review of the Literature. *Journal of Financial Counseling and Planning*. <https://papers.ssrn.com/abstract=2225339>
- Meneses, J. P. A., Giraldo, S. R. y Angarita, M. Z. S. (2021). Subáreas de internacionalización de emprendimientos: una revisión bibliográfica. *ECONÓMICAS CUC*, 42(1). <https://doi.org/10.17981/econ-cuc.42.1.2021.Org.7>
- Mihalcova, B., Gallo, P. y Lukac, J. (2020). Management of innovations in finance education: Cluster analysis for OECD countries. *Marketing and Management of Innovations*, 1, 235-244. <https://doi.org/10.21272/mmi.2020.1-19>
- Mountain, T. P., Kim, N., Serido, J. y Shim, S. (2021). Does Type of Financial Learning Matter for Young Adults' Objective Financial Knowledge and Financial Behaviors? A Longitudinal and Mediation Analysis. *Journal of family and economic issues*, 42(1), 113-132. https://ideas.repec.org/a/kap/jfamec/v42y2021i1d10.1007_s10834-020-09689-6.html
- Murugiah, L. (2016). The Level of Understanding and Strategies to Enhance Financial Literacy among Malaysian. *International Journal of Economics and Financial Issues*, 6(3S), 130-139. <https://www.econ-journals.com/index.php/ijefi/article/view/2621>
- Norvilitis, J. M. y MacLean, M. G. (2010). The role of parents in college students' financial behaviors and attitudes. *Journal Of Economic Psychology*, 31(1), 55-63. <https://doi.org/10.1016/j.joep.2009.10.003>
- Ohri, A. (2012). *R for Business Analytics*. Springer Science & Business Media. <https://play.google.com/store/books/details?id=D2Su4qomE4sC>
- Organización Mundial de la Salud. (1986). *La salud de los jóvenes un desafío para la sociedad: informe de un grupo de estudio de la OMS*

acerca de los jóvenes y la salud para todos en el año 2000. OMS. <https://apps.who.int/iris/handle/10665/36922>

- Persson, O. (1994). The intellectual base and research fronts of JASIS 1986-1990. *Journal of the American Society for Information Science*, 45(1), 31-38. [https://doi.org/10.1002/\(sici\)1097-4571\(199401\)45:1<31::aid-asi4>3.0.co;2-g](https://doi.org/10.1002/(sici)1097-4571(199401)45:1<31::aid-asi4>3.0.co;2-g)
- Price, D. J. (1965). NETWORKS OF SCIENTIFIC PAPERS. *Science*, 149(3683), 510-515. <https://doi.org/10.1126/science.149.3683.510>
- Robb, C. A. y Woodyard, A. (2011). Financial Knowledge and Best Practice Behavior. *Journal of Financial Counseling and Planning*. <https://papers.ssrn.com/abstract=2061308>
- Robledo, S., Osorio, G. y Lopez, C. (2014). Networking en pequeña empresa: una revisión bibliográfica utilizando la teoría de grafos. *Revista vínculos*, 11(2), 6-16. <https://doi.org/10.14483/2322939X.9664>
- Salas-Velasco, M., Moreno-Herrero, D. y Sánchez-Campillo, J. (2020). Teaching financial education in schools and students' financial literacy: A cross-country analysis with PISA data. *International Journal of Finance & Economics*, ijfe.2005. <https://doi.org/10.1002/ijfe.2005>
- Salazar, D. F. T., Álvarez, J. M. R., Garcés, J. J. H. y Duque, P. (2020). Riesgos en las Microfinanzas: Una revisión y análisis Bibliométrico*. *Interfaces*, 3(2). <http://www.unilibrecucuta.edu.co/ojs/index.php/ingenieria/article/view/484>
- Salazar, D. F. T., Correa, S. L. O., Marín, L. V. C. y Duque, P. (2021). Toma de decisiones financieras: perspectivas de investigación. *Interfaces*, 4(1). <http://www.unilibrecucuta.edu.co/ojs/index.php/ingenieria/article/view/509>
- Shafique, M. (2013). Thinking inside the box? Intellectual structure of the knowledge base of innovation research (1988-2008): Intellectual Structure of Innovation Research (1988-2008). *Strategic Management Journal*, 34(1), 62-93. <https://doi.org/10.1002/smj.2002>
- Sherraden, M. S., Johnson, L., Guo, B. y Elliott, W. (2010). Financial Capability in Children: Effects of Participation in a School-Based Financial Education and Savings Program. *Journal of Family and Economic Issues*, 32(3), 385-399. <https://doi.org/10.1007/s10834-010-9220-5>
- Shim, S., Barber, B. L., Card, N. A., Xiao, J. J. y Serido, J. (2010). Financial socialization of first-year college students: the roles of parents, work, and education. *Journal of Youth and Adolescence*, 39(12), 1457-1470. <https://doi.org/10.1007/s10964-009-9432-x>
- Stoddard, C. y Urban, C. (2020). The effects of state-mandated financial education on college financing behaviors. *Journal of Money, Credit, and Banking*, 52(4), 747-776. <https://doi.org/10.1111/jmcb.12624>

- Supanantarook, S., Lensink, R. y Hansen, N. (2017). The Impact of Social and Financial Education on Savings Attitudes and Behavior Among Primary School Children in Uganda. *Evaluation review*, 41(6). <https://doi.org/10.1177/0193841X16665719>
- Tang, N., Baker, A. y Peter, P. C. (2015). Investigating the disconnect between financial knowledge and behavior: The role of parental influence and psychological characteristics in responsible financial behaviors among young adults. *The Journal of Consumer Affairs*, 49(2), 376-406. <https://doi.org/10.1111/joca.12069>
- Trejos-Salazar, D. F., Duque-Hurtado, P. L., Montoya-Restrepo, L. A. y Montoya-Restrepo, I. A. (2021). Neuroeconomía: una revisión basada en técnicas de mapeo científico. *REVISTA DE INVESTIGACIÓN, DESARROLLO E INNOVACIÓN*, 11(2), 243-260. <https://doi.org/10.19053/20278306.v11.n2.2021.12754>
- Urban, C., Schmeiser, M., Collins, J. M. y Brown, A. (2020). The effects of high school personal financial education policies on financial behavior. *Economics of education review*, 78, 101786. <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2018.03.006>
- Wagner, J. (2019). Financial education and financial literacy by income and education groups. *Journal of Financial Counseling and Planning*, 30(1), 132-141. <https://doi.org/10.1891/1052-3073.30.1.132>
- Wallis, W. D. (2007). *A Beginner's Guide to Graph Theory* (Springer, Ed.). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-0-8176-4580-9>
- Walstad, W. B., Rebeck, K. y MacDONALD, R. A. (2010). The effects of financial education on the financial knowledge of high school students. *The Journal of Consumer Affairs*, 44(2), 336-357. <https://doi.org/10.1111/j.1745-6606.2010.01172.x>
- Wasserman, S. y Faust, K. (1994). *Social Network Analysis: Methods and Applications*. Cambridge University Press. https://books.google.com/books/about/Social_Network_Analysis.html?hl=&id=CAm2D-plqRUIC
- Webley, P. y Nyhus, E. K. (2006). Parents' influence on children's future orientation and saving. *Journal Of Economic Psychology*, 27(1), 140-164. <https://doi.org/10.1016/j.joep.2005.06.016>
- Xiao, J. J. (2008). Applying behavior theories to financial behavior. En J. J. Xiao (Ed.), *Handbook of consumer finance research*, (pp (Vol. 424, pp. 69-81). Springer Science + Business Media, xx. https://doi.org/10.1007/978-0-387-75734-6_5
- Xiao, J. J., Ahn, S. Y., Serido, J. y Shim, S. (2014). Earlier financial literacy and later financial behaviour of college students. *International Journal of Consumer Studies*, 38(6), 593-601. <https://doi.org/10.1111/ijcs.12122>

- Xiao, J. J. y Porto, N. (2017). Financial education and financial satisfaction: Financial literacy, behavior, and capability as mediators. *International Journal of Bank Marketing*, 39(5), 805-817. <https://doi.org/10.1108/IJBM-01-2016-0009>
- Yang, S., Keller, F. B. y Zheng, L. (2016). *Social Network Analysis: Methods and Examples*. SAGE Publications. https://books.google.com/books/about/Social_Network_Analysis.html?hl=&id=2ZNIDQAAQBAJ
- Yew, S.-Y., Yong, C.-C., Cheong, K.-C. y Tey, N.-P. (2017). Does Financial Education Matter? Education Literacy among Undergraduates in Malaysia. *Institutions and Economies (formerly known as International Journal of Institutions and Economies)*, 9(1), 43-60. <https://ideas.repec.org/a/umk/journl/v9y2017i1p43-60.html>
- Yong, C.-C., Yew, S.-Y. y Wee, C.-K. (2018). Financial Knowledge, Attitude and Behaviour of Young Working Adults in Malaysia. *Institutions and Economies*, 10(4). <https://ijie.um.edu.my/article/view/13444>
- Zhang, J. y Luo, Y. (2017). *Degree Centrality, Betweenness Centrality, and Closeness Centrality in Social Network*. <https://doi.org/10.2991/msam-17.2017.68>
- Zhu, J. y Liu, W. (2020). A tale of two databases: the use of Web of Science and Scopus in academic papers. *Scientometrics*, 123(1), 321-335. <https://doi.org/10.1007/s11192-020-03387-8>
- Zuluaga, M., Robledo, S., Osorio Zuluaga, G. A., Yathe, L., Gonzalez, D. y Taborda, G. (2016). Metabolómica y Pesticidas: Revisión sistemática de literatura usando teoría de grafos para el análisis de referencias. *Nova*, 14(25), 121. <https://doi.org/10.22490/24629448.1735>
- Zupic, I. y Čater, T. (2015). Bibliometric Methods in Management and Organization. *Organizational Research Methods*, 18(3), 429-472. <https://doi.org/10.1177/1094428114562629>



Evaluación de temas controversiales. El caso chileno de la ocupación de la Araucanía

Evaluation of Controversial Topics. The Chilean Case
of the Occupation of Araucanía

Avaliando de tópicos controversos. O caso chileno da
ocupação da Araucanía

Daniel Llanccavil Llanccavil* 

Elizabeth Montanares-Vargas** 

Matías González-Marilicán*** 

Gabriela Vásquez-Leyton**** 

Para citar este artículo: Llanccavil Llanccavil, D., Montanares-Vargas, E. y González-Marilicán, M. (2023). Evaluación de temas controversiales. El caso chileno de la ocupación de la Araucanía. *Revista Colombiana de Educación*, (89), 181-205. <https://doi.org/10.17227/rce.num89-14302>



Recibido: 30/07/2021

Evaluado: 07/12/2021

* Candidato a Doctor en Didáctica de las Ciencias, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile. Profesor Asistente, Universidad Católica de Temuco, Chile. llanccavil@uct.cl

** Magíster en Ciencias Sociales Aplicadas, Universidad de la Frontera, Temuco, Chile. Profesora Asociada, Universidad Católica de Temuco, Chile. emontanares@uct.cl

*** Master of Science en Historia Ambiental, Universidad de Nottingham, Reino Unido. Doctorando en Historia, Universidad de Bristol, Bristol, Reino Unido. matias.gonzalez@bristol.ac.uk

**** Doctora en Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales. Universidad de Valladolid. Chile. gabriela.vasquez@unab.cl

Resumen

La finalidad de este artículo de investigación es analizar las prácticas evaluativas del profesorado de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, de la Región de la Araucanía, al evaluar la ocupación del territorio como tema controversial. Dicha temática es atingente, puesto que su tratamiento contribuye a la formación de estudiantes y profesores abiertos al diálogo y dispuestos a construir puentes que acerquen posiciones entre los diversos actores de este territorio, de modo contribuir a la paz social en la región. Este estudio se enmarca en una metodología de carácter cualitativa y descriptiva, bajo un diseño de estudio de caso instrumental. Para el análisis de datos, obtenidos de las entrevistas a 23 profesores de la región y la revisión de sus herramientas de evaluación, se agrupó la información en categorías y subcategorías con sus correspondientes evidencias. De esta forma, los resultados de este estudio evidencian que el profesorado utiliza, como estrategias de evaluación, el trabajo con fuentes, la investigación, la exposición oral y escrita, así como el debate. Además, que los conocimientos y habilidades evaluados corresponden a las establecidas por el currículo escolar y que otros saberes a evaluar emergen del contexto educativo donde se emplaza esta investigación. Finalmente, los hallazgos nos permiten sostener que los docentes de este estudio comienzan a incorporar prácticas evaluativas innovadoras y centradas en el aprendizaje de los estudiantes.

Palabras clave

evaluación; enseñanza de la historia; conflicto; docente de secundaria; Chile

Keywords

evaluation; history teaching; conflict; secondary school teacher; Chile

Abstract

The purpose of this research article is to analyse the evaluation practices from teachers of History, Geography and Social Sciences, in the Araucanía Region, when assessing the occupation of contributes to the formation of students and teachers who are open to dialogue and willing to build bridges aimed at bringing the different viewpoints of the people from this territory, in order to contribute towards social peace in the region. This study was carried out with a qualitative and descriptive methodology, using an instrumental case study design. From data analysis, obtained from interviews with 23 teachers of the region and a review of their evaluation tools, the data were grouped into categories and sub-categories with their respective evidence. The results of the study showed that teachers use evaluation strategies such as working with sources, research, oral and written presentations and debates. In addition, the evaluated knowledge and skills corresponding to those established in the school curriculum; also, it considers other knowledge emerging from the educational context in which this research is situated. Lastly, the findings allow us to affirm that the teachers in this study are beginning to include practices that are both innovative and focused on student learning in their evaluations.

Resumo

O objetivo deste artigo de pesquisa é analisar as práticas avaliativas dos professores de História, Geografia e Ciências Sociais, da Região da Araucanía, ao avaliar a ocupação do território como um tema polêmico. Este tema é pertinente, pois seu tratamento contribui para a formação de alunos e professores abertos ao diálogo e dispostos a construir pontes que aproximem posições entre os diversos atores deste território, de forma a contribuir para a paz social na região. Este estudo insere-se numa metodologia qualitativa e descritiva, sob um delineamento de estudo de caso instrumental. Para a análise dos dados, obtidos a partir de entrevistas com 23 professores da região e da revisão de seus instrumentos de avaliação, as informações foram agrupadas em categorias e subcategorias com suas respectivas evidências. Desta forma, os resultados deste estudo mostram que os professores utilizam, como estratégias de avaliação, o trabalho com fontes, a pesquisa, a apresentação oral e escrita, bem como o debate. Além disso, que os conhecimentos e habilidades avaliados correspondem aos estabelecidos pelo currículo escolar e que outros conhecimentos a serem avaliados emergem do contexto educacional onde a pesquisa está inserida. Por fim, os achados permitem sustentar que os professores deste estudo estão começando a incorporar práticas avaliativas inovadoras voltadas para a aprendizagem dos alunos.

Palavras-chave

avaliação; ensino da história; conflito; professor do ensino secundário; Chile

Introducción

La Araucanía es una región del sur de Chile que desde la última década viene siendo afectada por una serie de hechos de violencia que generan debate y división entre su población. Estos forman parte del denominado “conflicto mapuche” el cual se remonta hacia fines del siglo XIX con la ocupación militar del territorio por parte del Estado chileno y el confinamiento de la población originaria a espacios reducidos de tierras. Desde entonces, este espacio se ha ido configurando a partir de una permanente tensión que ha hecho más compleja la relación entre sus habitantes. La escuela no es ajena a lo que pasa fuera de las aulas y, muchas veces, los conflictos irrumpen en ellas (López-Facal y Santidrián, 2011). Esta no puede pretender resolverlos, sino enseñar por qué se originan y cómo pueden gestionarse de forma democrática y pacífica.

La ocupación de la Araucanía es un contenido curricular que forma parte de la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales (HGCCS), en el primer año de enseñanza secundaria, dentro de la unidad denominada “La conformación del territorio chileno y de sus dinámicas geográficas: caracterización e impactos de las políticas estatales de expansión”. Su objetivo es que los estudiantes expliquen que este proceso fue parte de una política estatal que afectó a la sociedad mapuche, considerando la acción militar, la fundación de ciudades, la extensión del ferrocarril, la repartición de tierras y la reubicación de su población en reducciones (Mineduc, 2018). Estos contenidos forman parte de procesos sociales traumáticos que interpelan e interrogan constantemente a la sociedad (Alonso, 2007; Figueroa e Iñigo, 2010). Investigaciones europeas los denominan controversiales al entrar en conflicto grupos con experiencias históricas distintas (Barton y McCully, 2012). Su enseñanza permite a la población iniciar procesos de reconciliación, para lo cual se debe contar con un profesorado que considere múltiples perspectivas para analizar un mismo hecho histórico (Barton y McCully, 2012). Además, su tratamiento promueve en los jóvenes explorar sus propios valores, desarrollar habilidades de pensamiento crítico y formar actitudes de respeto (Ali *et al.*, 2017) por lo cual también actúa como un soporte para educar en la construcción de una ciudadanía democrática (Misco, 2012). Existe consenso en que incentivar el diálogo sobre conflictos sociales y políticos es clave en la educación para la ciudadanía, en aulas pobladas por estudiantes heterogéneos, étnica y económicamente (Bickmore y Parker, 2014).

Dado el impacto que tiene este proceso para los habitantes de la Araucanía, es un desafío para el profesorado de HGCS evaluar este contenido en escuelas emplazadas en el mismo territorio de conflicto, debido a la polarización que existe sobre este tema. La tarea evaluativa se complejiza si se tiene en cuenta la historia personal de cada docente y estudiante,

mapuche o no mapuche, y su vinculación con un familiar o conocido que haya sido víctima de la violencia en la zona. Por lo anterior, consideramos relevante indagar en las prácticas evaluativas de profesores de HGCS, formados en universidades de la región, que enseñan este contenido en la propia Araucanía.

Existen escasas investigaciones sobre evaluación de temas conflictivos o controversiales en escuelas chilenas. Destacan los estudios de Toledo *et al.* (2015) sobre la evaluación de estas temáticas en la asignatura de HGCS desde la perspectiva de los profesores, y de Toledo *et al.* (2015) sobre el mismo tema pero desde la perspectiva de los estudiantes. En el primero de ellos, se establece que los profesores evitan abordar los temas controversiales y se declaran neutrales, aunque sus prácticas se distancian de esa posición. El segundo estudio evidencia que los estudiantes asumen un rol activo, valoran el diálogo, solicitan la opinión del profesor y desean construir sus interpretaciones sobre la historia. Además, se encuentra el trabajo de Montanares (2017) sobre estudiantes de Chile y la enseñanza de la historia en espacios de conflicto, donde establece que el estudiantado valora la enseñanza de la historia local, reconociendo que es la familia y no la escuela la fuente principal del conocimiento de esta. No se identifican estudios sobre evaluación de contenidos asociados a la ocupación de la Araucanía. Por lo anterior, creemos relevante indagar sobre este tema para así contribuir a la formación de profesores y estudiantes abiertos al diálogo, respetuosos de la diversidad y dispuestos a construir puentes, que acerquen posiciones entre los diversos actores de este territorio, para alcanzar la paz social en la región.

Evaluación en Historia y Ciencias Sociales

La evaluación ha sido concebida como sinónimo de cambio de conducta, con fines de calificación y centrada en resultados. El examen escrito fue el eje articulador de esta, pues se creía que medía objetivamente los aprendizajes de los estudiantes (Pimienta, 2008). En las últimas décadas, comienza a ser protagonista un modelo de evaluación con foco en cómo aprenden los estudiantes, cuya finalidad es mejorar su aprendizaje, el proceso de enseñanza-aprendizaje, la misma docencia y hasta la propia evaluación (Ahumada, 2005; Miralles *et al.*, 2017; Pimienta, 2008; Sanmartí, 2007). De este modo, la evaluación se constituye en una herramienta fundamental para el logro de los objetivos de aprendizaje establecidos en los programas de estudios de las asignaturas del currículo escolar. Asimismo, permite a docentes y estudiantes ir evidenciando sus avances, reflexionar sobre ellos, tomar decisiones y ajustar los procesos pedagógicos según la información obtenida (Mineduc, 2018).

Para diseñar las evaluaciones, al momento de planificar, el Mineduc (2016) recomienda: a) identificar el(los) objetivo(s) de aprendizaje de la unidad de aprendizaje y los indicadores de evaluación correspondientes; b) reflexionar sobre cuál(es) sería(n) la(s) manera(s) más fidedigna(s) de evidenciar que las alumnas y los alumnos lograron aprender lo que se espera; c) definir actividades de evaluación complementarias; d) definir las actividades de evaluación diagnóstica; e) identificar los momentos o hitos en que será importante diseñar actividades de evaluación formativa; f) informar con precisión a las alumnas y los alumnos, antes de implementar la evaluación, sobre las actividades de evaluación que se llevarán a cabo para mostrar el logro de los objetivos de la unidad y los criterios con los que se juzgará su trabajo; g) planificar un tiempo razonable para comunicar los resultados de la evaluación a las y los estudiantes.

En la tabla 1, se presentan los conocimientos, habilidades y estrategias para considerar en la evaluación del objetivo de aprendizaje asociado con la ocupación de la Araucanía en la asignatura de HGCS. Estos son determinados por el currículo escolar chileno para el primer nivel de secundaria.

Tabla 1.

Conocimientos, habilidades y estrategias para evaluar la ocupación de la Araucanía

Conocimientos	Motivaciones del Estado chileno para emprender una política de expansión territorial hacia zonas pobladas por los mapuches de continuidad con el presente.
	Acciones emprendidas por el Estado chileno para hacer efectiva la ocupación de la Araucanía.
	Interpretaciones sobre la ocupación de la Araucanía, problematizando el concepto de “pacificación”.
	Reducción del espacio ancestral mapuche a partir del proceso de ocupación, reconociendo el papel de la tierra en la cultura mapuche.
	Impacto que tuvo para la población mapuche el proceso de ocupación.
	Concepto de territorio para el pueblo mapuche, los privados y el Estado.
	Violaciones a los derechos humanos que sufrió la población mapuche, considerando elementos.
Habilidades	Aplicar nociones y categorías temporales y espaciales.
	Contextualizar espacialmente fenómenos históricos y representar elementos geográficos en un espacio determinado.
	Leer, analizar y obtener información de fuentes diversas.
	Organizar, sintetizar y relacionar información histórica, geográfica o social, reconocer las múltiples causas de los fenómenos históricos.
	Identificar elementos de continuidad y cambio, utilizar un vocabulario histórico, geográfico y social adecuado.
	Reconocer la existencia de distintos puntos de vista e interpretaciones frente a los fenómenos históricos y sociales.

Estrategias	Trabajos de investigación individual y grupal.
	Exposiciones.
	Elaboración de relatos.
	Pruebas escritas y orales.
	Entrevistas.
	Dramatizaciones.
	Trabajo con diferentes tipos de fuentes.
	Elaboración de mapas conceptuales u organizadores gráficos.
	Debates.
	Juegos de rol.
	Elaboración de maquetas.
	Análisis de imágenes.
	Personificaciones.
	Juegos de estrategia, etc.

Fuente: elaboración propia a partir de Mineduc (2018).

Enseñanza y evaluación de temas controversiales

Los temas controversiales son tópicos donde no existe un consenso y grupos diversos han construido argumentos sustentados en sus sistemas de creencias y valores que hacen aflorar emociones, opiniones contrapuestas, explicaciones y soluciones conflictivas que dividen a la sociedad (Toledo *et al.*, 2015a). Son temáticas complejas de tratar, ya que varían en tiempo y lugar, pueden tener un carácter local o global, así como también encontrarse muy arraigadas en una sociedad, por lo cual no se resuelven recurriendo a un solo punto de vista (López-Facal y Santidrián, 2011; The European Wegeland Centre, 2020; Toledo *et al.*, 2015b).

Estudios sobre enseñanza de la historia en espacios conflictivos valoran el aporte de esta para la formación de una identidad individual y comunitaria en la población estudiantil, especialmente cuando las visiones sobre determinados procesos históricos son fuente de división social (Barton y McCully, 2012; McCully y Clarke, 2016; McCully y Emerson, 2014). En consecuencia, la enseñanza de la historia aportaría entregando visiones neutrales sobre los hechos, favoreciendo el desarrollo de competencias asociadas al diálogo y valoración de las distintas visiones. Para lo anterior, el trabajo con fuentes históricas y la reproducción del método histórico resultan determinantes para que los estudiantes desarrollen este conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes (Valle, 2011; Wineburg, 2001).

El tratamiento de temas controversiales en el aula supone una serie de ventajas. Entre ellas, la formación de un pensamiento crítico, el interesarse por realidades lejanas, la identificación de problemas sociales

y alternativas para una participación ciudadana en el marco de una sociedad democrática (Valdés y Oller, 2017). De igual forma, visibiliza ante los estudiantes la pluralidad de opiniones y alternativas, y les ayuda a aprender cómo entablar un diálogo democrático con personas cuyas opiniones difieren de las suyas, prolongando este debate incluso hasta la propia familia (López-Facal y Santidrián, 2011; Ocampo y Valencia, 2019; Segura y López-Facal, 2015; The European Wegeland Centre, 2020). Todo lo anterior, va gestando competencias que contribuyen al desarrollo de un pensamiento histórico (Santisteban, 2010; Wineburg, 2001) y favorecen la enseñanza de la historia (Prats, 2000; Prats y Santacana, 2001).

El mayor obstáculo para la enseñanza de estos temas es que desatan emociones intensas y opiniones cargadas de sentimientos personales que nublan la posibilidad de aceptar una perspectiva diferente (López-Facal y Santidrián, 2011; Stradling, 1985). Lo anterior es más complejo en sociedades que han vivenciado guerras, genocidios, conflictos étnicos, religiosos u otros, por lo que se requiere un tratamiento especial y objetivo dentro del aula, lo que muchas veces termina condicionando su enseñanza por parte del docente (Asimeng-Boahene, 2007).

Investigaciones revelan que estas temáticas son menos tratadas por los docentes, lo cual refleja el temor al conflicto y a cuestionar las estructuras sociales vigentes (Ocampo y Valencia, 2019). Estos no presentan las diversas interpretaciones sobre un tema controversial y asumen una postura única (Segura y López-Facal, 2015). Otros las enseñan, pero evitan lo polémico, y algunos simplemente no los contemplan en su planificación (Toledo *et al.*, 2015). Además, sus relatos históricos suelen ser presentados sin manifestar las emociones que ellos les producen y con la formalidad propia de la clase expositiva, sin considerar metodologías que exijan la construcción de argumentaciones, la toma de posición y el diálogo (Segura y López-Facal, 2015).

El estudio de Toledo *et al.* (2015), sobre la evaluación de temas controversiales en la asignatura de HGCs desde la perspectiva de los profesores, mostró dos situaciones. En primer lugar, para evaluar los profesores utilizan preguntas de desarrollo, reactivos de selección múltiple, exposición oral, elaboración de un texto, realización de una investigación, representación de roles y resolución de problemas. En segundo lugar, los profesores evalúan la actitud reflexiva y propositiva, la comprensión de la temporalidad y la historicidad, las habilidades comunicativas de carácter oral y escrito, el uso pertinente de conceptos de historia y ciencias sociales, la búsqueda y organización de información, los contenidos disciplinarios, la comprensión del espacio, la empatía histórica, la ubicación espacial y el conocimiento de fechas, personajes e hitos.

Otra investigación sobre la evaluación de temas controversiales, pero desde la perspectiva de los estudiantes, reflejó que estos fueron evaluados con preguntas de desarrollo y selección múltiple, informes de

investigación, exposición oral, elaboración de un ensayo, resolución de problemas, confección de un portafolio, participación en un juego de roles e interpretación teatral. Además, el profesor evaluó la ubicación de los acontecimientos en el tiempo, conceptos de historia y ciencias sociales, la ubicación de los hechos o de la vida de los personajes, la memorización de fechas, personas o hechos, y la capacidad de buscar y organizar información histórica. Así también se evaluó la capacidad reflexiva, la ubicación espacial, la comunicación oral y escrita, el conocimiento de narrativas historiográficas sobre los temas tratados, la empatía histórica y la capacidad de restituir el saber del profesor (Toledo *et al.*, 2015).

Metodología

La finalidad de esta investigación es analizar las prácticas evaluativas del profesorado de HGCS, de la Región de la Araucanía, al evaluar la ocupación de La Araucanía como tema controversial. Se construyen tres objetivos de investigación a partir de lo establecido por el currículo escolar chileno (Véase tabla 1):

1. Identificar las estrategias que utilizan los docentes para evaluar contenidos asociados a la ocupación de la Araucanía.
2. Determinar los conocimientos considerados por los profesores para evaluar la ocupación de la Araucanía.
3. Distinguir las habilidades consideradas por los docentes para evaluar la ocupación de la Araucanía.

Este estudio se enmarca en una metodología de carácter cualitativo descriptiva. Esta construye un tipo de conocimiento que permite captar el punto de vista de quienes producen y viven la realidad socio-cultural, además de alcanzar una mejor comprensión del contexto en el que ocurre el acontecimiento y las circunstancias en las que se desarrolla el comportamiento humano (Berger y Luckmann, 1986; Flick, 2014). La investigación presenta alcances descriptivos densos, ya que pretende valorar la exhaustividad de la realidad percibida por los profesores, y así “presentar el fenómeno en toda la riqueza de sus detalles e implicaciones, abarcando sus relaciones contextuales y sus diferentes niveles de significado” (Gibaja, 2005, p. 21). El diseño de investigación se situará desde el estudio de caso de naturaleza instrumental, ya que se caracteriza por abordar experiencias singulares con sentido, lo que permite responder a una inquietud, pregunta o problemática que excede la experiencia en cuestión, donde el caso en sí es un instrumento para comprender el problema (Stake, 1998).

Muestra

La población objeto de estudio ha sido el profesorado de HGCS de once comunas de la región de la Araucanía (Véase tabla 2).

Tabla 2.

Caracterización de la muestra de profesores

Género	Universidad de egreso	Establecimiento educativo	Comuna	Años de docencia	Ascendencia indígena
Femenino	De la Frontera	Particular Subvencionado	Temuco	11	No
Masculino	De la Frontera	Particular Subvencionado	Vilcún	6	No
Masculino	Católica de Temuco	Municipal	Temuco	4	Sí, Mapuche
Masculino	Católica de Temuco	Municipal	Cunco	4	No
Masculino	De la Frontera	Particular Subvencionado	Villarrica	7	No
Masculino	De la Frontera	Municipal	Chol Chol	31	No
Masculino	De la Frontera	Particular Subvencionado	Temuco	14	No
Femenino	Los Lagos	Particular Subvencionado	Temuco	8	No
Masculino	De la Frontera	Particular Subvencionado	Temuco	6	No
Masculino	Católica de Temuco	Particular Subvencionado	Temuco	4	Sí, Mapuche
Femenino	Católica de Temuco	Municipal	Padre Las Casas	6	No
Masculino	De la Frontera	Particular Subvencionado	Melipeuco	12	No
Masculino	Católica de Temuco	Particular Subvencionado	Collipulli	5	No
Masculino	Católica de Temuco	Particular Subvencionado	Carahue	7	No
Masculino	De la Frontera	Particular Subvencionado	Temuco	5	No
Femenino	De la Frontera	Particular Subvencionado	Victoria	11	No
Masculino	De la Frontera	Particular Subvencionado	Temuco	15	No
Masculino	De la Frontera	Municipal	Temuco	15	No
Masculino	Católica de Temuco	Particular Subvencionado	Temuco	4	Sí, Mapuche
Femenino	De la Frontera	Municipal	Temuco	5	No
Masculino	De la Frontera	Particular Subvencionado	Padre Las Casas	7	Sí, Mapuche
Masculino	De la Frontera	Particular Subvencionado	Temuco	4	No
Masculino	Católica de Temuco	Particular Subvencionado	Freire	4	No

Fuente: elaboración propia.

A través de un muestreo aleatorio simple se escogieron veintitrés profesores, dieciocho hombres (78 %) y cinco mujeres (22 %). Todos ellos imparten clases en el primer nivel de secundaria, en seis establecimientos municipales (26 %) y diecisiete particulares subvencionados (74 %). Estos se financian ante todo con el subsidio que les entrega el Estado, más aportes de los municipios en el primer caso y aportes de las familias en el segundo. Se ha logrado contar con profesores noveles y expertos que trabajan en grandes núcleos urbanos y en pequeñas o medianas localidades. Veintidós son egresados de las dos universidades que imparten la pedagogía de esta asignatura en la región (96 %) y cuatro se declaran mapuche (17 %).

La segunda muestra la constituyen los recursos educativos facilitados por los docentes en donde abordan y evalúan el contenido de la ocupación de la Araucanía (Véase tabla 3).

Tabla 3.
Recursos educativos facilitados por los docentes

Material educativo	Cantidad	Porcentaje
Guías	12	36 %
Instructivos de actividades	02	6 %
Pautas de evaluación	03	9 %
Presentaciones Power Point	09	27 %
Pruebas escritas	03	9 %
Talleres	02	6 %
Videos	02	6 %

Fuente: elaboración propia.

La mayoría del material analizado estuvo constituida por guías (36 %) y presentaciones Power point (27 %).

Instrumentos para la obtención de información

Los instrumentos utilizados en esta investigación fueron las entrevistas a veintitrés docentes así como las herramientas de evaluación utilizadas por estos y que fueron facilitadas a los investigadores. En relación con el material, este fue proporcionado por los profesores en su formato original, lo cual permitió un análisis más fidedigno. Se optó por realizar entrevistas semiestructuradas con preguntas abiertas que daban la oportunidad a los entrevistados de aclarar sus respuestas. Para ambos casos, el foco se orientó a que los docentes pudiesen señalar, comentar y mostrar las estrategias, conocimientos y habilidades que consideraban al momento de evaluar la ocupación de la Araucanía. La entrevista fue previamente validada por un grupo de investigadores universitarios y además se realizó una prueba piloto.

Análisis de datos

Para el análisis de los datos, obtenidos de las entrevistas y revisión de las herramientas de evaluación, se procedió a realizar, de manera manual, una síntesis y agrupamiento de la información en categorías y subcategorías para hacerla más manejable. Miles y Huberman (1994) plantean que el investigador necesita ver una serie reducida de datos para poder reflexionar sobre su significado. Se realizó esta reducción de acuerdo con los objetivos de la investigación, y se levantaron tres categorías de análisis asociadas a las estrategias, conocimientos y habilidades, considerando lo establecido por el Mineduc (Véase tabla 1). De estas, se desprendieron subcategorías en cuya construcción se tuvieron en cuenta los elementos que más trascendían de las entrevistas realizadas, la revisión del material proporcionado por los docentes y los lineamientos proporcionados por el Mineduc (Véase tabla 4). Para la presentación de los resultados se escogieron ejemplos paradigmáticos en cada subcategoría obtenidos de la transcripción de las entrevistas y presentes en las estrategias de evaluación.

Tabla 4.
Categorías y subcategorías

Categorías	Subcategorías
Estrategias	Trabajo con fuentes
	Investigación
	Exposición oral y escrita
	Debate
Conocimientos	Acciones y motivaciones del Estado chileno para hacer efectiva la ocupación de la Araucanía
	Problematización del concepto Pacificación
	Reducción del espacio ancestral mapuche
	Impacto que tuvo para la población mapuche el proceso de ocupación de la Araucanía
	Conflicto actual
Habilidades	Leer, analizar y obtener información a través de fuentes diversas
	Interpretar y contrastar distintos puntos de vista sobre fenómenos históricos y sociales
	Representar espacialmente fenómenos históricos y elementos geográficos
	Reconocer las múltiples causas de los fenómenos históricos

Fuente: elaboración propia.

Resultados

En la tabla 5 se presentan los resultados correspondientes a la categoría de las estrategias utilizadas por los docentes para evaluar la ocupación de la Araucanía. De esta se desprendieron cuatro subcategorías: trabajo con fuentes, investigación, exposición oral y escrita y debate.

Tabla 5.

Estrategias para evaluar la ocupación de la Araucanía

Categoría	Subcategoría	Discurso docente
Estrategias	Trabajo con fuentes	"Les llevo a mis alumnos dos fuentes distintas para que las comparen y que ellos vean cuál es más veraz". Profesor/a 10
		"El análisis de la fuente primaria para mí es fundamental". Profesor/a 12
		"Análisis de iconografía a través de un ppt con imágenes que los chicos van interpretando". Profesor/a 19
		"El análisis documental para mí es extremadamente importante". Profesor/a 20
		"La confrontación de fuentes, el trabajo con análisis de ilustraciones y referencias discursivas". Profesor/a 22
		"Por lo general, después de la parte conceptual voy con fuentes históricas y también interpretación historiográfica". Profesor/a 24
	Investigación	"Le pido a los estudiantes que, de manera individual, en parejas, o colaborativamente, elaboren un proceso de investigación sobre un tema, en el cual yo los voy orientando". Profesor/a 2
		"Creo que el trabajo colaborativo y el de investigación es fundamental para poder estudiar este contenido". Profesor/a 10
	Exposición oral y escrita	"Con la investigación los chiquillos toman parte de ese tema a través del análisis de fuentes de textos o con el texto mismo de ellos". Profesor/a 14
		"Otra estrategia es que ellos den cuenta al final, a través de una exposición o disertación, de los resultados de aprendizaje alcanzados". Profesor/a 1
		"Los tiempos se tratan de ajustar de alguna manera para que ellos puedan preparar una disertación o una exposición". Profesor/a 20
	Debate	"Hacerlos que produzcan algún tipo de cosa, puede ser un ensayo, un trabajo, o puede ser una puesta en escena de algo, o una evaluación o cualquier cosa". Profesor/a 22
		"Debates pequeños dentro del aula, con dos fuentes diferentes cada grupo. Los chicos se dan cuenta inmediatamente que hay una diferenciación en cómo se escribe, cómo se relata la historia". Profesor/a 2
		"Para mí es más relevante que ellos tomen diferentes visiones y en base a eso creen su propio argumento sobre lo que está sucediendo y lo que sucedió con respecto al pueblo mapuche". Profesor/a 6
		"Por eso también hemos abordado en algunas ocasiones mini debates al interior de la sala, que se han generado porque ellos necesitan expresar la opinión que tienen". Profesor/a 8
		"Trabajo con debates. Se contrastan las fuentes y ahí pueden finalmente generar una visión propia del asunto, más allá de que insisto la historia es una, pero sí, para mí es esencial y sí lo he hecho". Profesor/a 16

Fuente: elaboración propia.

La primera subcategoría evidencia el trabajo con fuentes históricas escritas e iconográficas, el cual se orienta a que los estudiantes desarrollen actividades que potencien el análisis, la contrastación y la interpretación de tales fuentes. En la segunda subcategoría se menciona la investigación utilizando diversas fuentes, mediante el trabajo individual y colaborativo. La tercera subcategoría muestra la relevancia de comunicar los resultados de una investigación pues fortalece el diálogo entre pares, aunque el tiempo condiciona su trabajo en el aula. La última subcategoría hace alusión al desarrollo de debates donde el estudiante puede reconocer puntos de vista, visualizar diferentes interpretaciones y perspectivas de los acontecimientos históricos, levantar hipótesis y defender sus ideas.

En la tabla 6, se presentan los conocimientos que los docentes declaran evaluar sobre la ocupación de la Araucanía. De esta categoría se desprenden cinco subcategorías que surgen del Programa de Estudios del Mineduc y de la revisión del material proporcionado por los docentes para esta investigación.

Tabla 6.
Conocimientos evaluados sobre la ocupación de la Araucanía

Categoría	Subcategoría	Reactivos elaborados por los docentes
Conocimientos	Acciones y motivaciones del Estado chileno para hacer efectiva la ocupación de la Araucanía	"Bajo el decenio de José Joaquín Pérez, el gobierno chileno decide ocupar la Frontera de la Araucanía. ¿Qué motivaciones o causas explican esta decisión?". Profesor/a 7
		"¿Cuál es el error que percibe el autor de la forma de actuar del Gobierno?". Profesor/a 3
		"Marca en el mapa los lugares donde se desarrollaron los enfrentamientos entre el ejército chileno y el pueblo mapuche". Profesor/a 6
		"¿Cuáles fueron los métodos usados por el ejército chileno para ocupar la Araucanía?". Profesor/a 8
		"¿Cuál fue el actuar del ejército chileno, en la segunda etapa de ocupación?". Profesor/a 10
		"¿Crees que la estrategia usada por el Estado fue la más adecuada?". Explica. Profesor/a 15
	Problematización del concepto Pacificación	"Redacta tu postura sobre los conceptos de Pacificación y ocupación de la Araucanía". Profesor/a 1
		"¿Qué postura tenía esta revista ante la "Ocupación de la Araucanía? ¿Cuál es la tuya?". Profesor/a 3
		"En clases se refirió al concepto de Pacificación de la Araucanía y ocupación de la Araucanía. ¿Cuál es el más correcto a su parecer y por qué?". Profesor/a 6
		"¿El proceso llevado por el Estado para anexionar la Araucanía se debe denominar Ocupación o Pacificación? Justifica con base en las fuentes presentadas". Profesor/a 8

Categoría	Subcategoría	Reactivos elaborados por los docentes
	Reducción del espacio ancestral mapuche	"Marca en el mapa, el lugar donde el Estado de Chile disputaba el terreno con los mapuches". Profesor/a 2 "En la actualidad una serie de comunidades mapuche exigen tierras. ¿Puede existir alguna relación entre esas demandas y este proceso histórico?". Profesor/a 3 "Observa el mapa del avance del ejército chileno en tierras mapuche y confecciona una línea de tiempo con las ciudades ocupadas". Profesor/a 15
	Impacto que tuvo para la población mapuche el proceso de ocupación de la Araucanía	"Según los testimonios que entrega el documento, ¿cuáles fueron las consecuencias de la Incorporación de la Araucanía para los mapuches?". Profesor/a 3 "¿Qué consecuencias sociales tuvo este proceso?". Profesor/a 5 "¿Qué consecuencias trajo para el pueblo mapuche el proceso de ocupación de la Araucanía?". Profesor/a 7 "¿Qué efectos produjo el conflicto en el territorio o sociedad chilena? ¿Qué cosas cambiaron después del conflicto? ¿Existen cifras de muertes, intervenciones?". Profesor/a 12 "Elabora un esquema con las consecuencias inmediatas y actuales que tuvo para el pueblo mapuche". Profesor/a 15 "A tu parecer, cuáles fueron las tres consecuencias, más relevantes de este proceso". Profesor/a 24
	Conflicto actual	"¿Son legítimas las formas de resistencia del pueblo mapuche hoy?". Profesor/a 1 "En la actualidad una serie de comunidades mapuches exigen tierras, ¿puede existir alguna relación entre esas demandas y este proceso histórico?". Profesor/a 3 "¿Qué medidas debería adoptar el Estado para que el pueblo mapuche se sienta parte de este territorio, y mantenga sus tradiciones culturales?". Profesor/a 4 "La ocupación de la Araucanía está relacionada con el actual conflicto mapuche en la región, desarrolla esta idea en no menos de 5 líneas". Profesor/a 5 "Analizando el mapa y considerando el actual conflicto que vive el pueblo mapuche, ¿se justifica la lucha que llevan las comunidades para reivindicar sus territorios ancestrales?". Profesor/a 8 "Redacta un texto crítico acerca de las consecuencias de la ocupación de la Araucanía, para las comunidades, considerando acción del Estado, y situación actual (conflictividad, convivencia y posibilidades de desarrollo)". Profesor/a 14

Fuente: elaboración propia.

Con relación a la primera subcategoría, los docentes resaltan las acciones emprendidas por el Estado chileno para llevar adelante la ocupación de la Araucanía, no así las motivaciones que este habría tenido. Es interesante ver la relevancia que le otorgan al rol del Ejército en este proceso y que el estudiante evalúe sus acciones. En la segunda subcategoría se busca que el estudiante construya su propia visión del proceso, bajo el dilema de Pacificación u Ocupación. Para lograr esto, utilizan la contextualización a través de lo trabajado en la clase y las fuentes históricas presentadas. En relación con la tercera subcategoría, resaltan el uso de cartografía como recurso para representar la reducción del espacio ancestral mapuche, así como también vincular el proceso con sus actuales reivindicaciones y el conflicto histórico que vive este pueblo con el Estado chileno. La cuarta subcategoría hace referencia al impacto social y territorial que tuvo para el pueblo mapuche la ocupación, sin dejar fuera las repercusiones actuales. Los reactivos se enfocan en que el estudiante conozca estas consecuencias, pero no lo invitan a desarrollar un juicio valorativo de este aspecto. La última subcategoría hace referencia a la situación del pueblo mapuche en la actualidad, principalmente a sus demandas históricas. Los docentes buscan que el estudiante entregue una visión crítica de la forma como se han llevado estas demandas, su legitimidad y el rol del Estado en el conflicto. Además, lo motivan a proponer acciones de solución y convivencia enfocadas en que este pueblo mantenga sus tradiciones.

La tabla 7 muestra las habilidades consideradas en la evaluación de la ocupación de la Araucanía. Para levantar las subcategorías se tomaron en cuenta el programa de estudios, las entrevistas a los docentes y la revisión del material. De esta forma se establecen cuatro subcategorías: leer, analizar y obtener información a través de fuentes diversas; interpretar y contrastar distintos puntos de vista sobre fenómenos históricos y sociales; representar espacialmente fenómenos históricos y elementos geográficos, y reconocer las múltiples causas de los fenómenos históricos.

Tabla 7.

Habilidades evaluadas sobre la ocupación de la Araucanía

Categoría	Subcategoría	Discurso Docentes	Reactivos elaborados por los docentes
Habilidades	Leer, analizar y obtener información a través de fuentes diversas	"Utilizo el análisis documental, el registro de cartas, el estudio de los parlamentos". Profesor/a 13	"Diferenciar tipo de fuente; corresponde a fuentes primarias o secundarias; identificar elementos de las fuentes: reconocer la naturaleza de las fuentes y justificarla; identificar ideas principales, propósito que persiguen los autores". Profesor/a 1

Categoría	Subcategoría	Discurso Docentes	Reactivos elaborados por los docentes
		"Trabajamos para que los estudiantes empezaran a tener más empoderamiento en el tema de reflexionar y analizar. También trabajamos con fuentes para que ellos se acostumbraran al tema de la investigación". Profesor/a 10 "Con la misma fuente que analizamos, buscamos hacer como una especie de mini trabajo de historiadores (...)". Profesor/a 23	"¿De qué siglo es el documento? ¿A qué periodo de la Historia de Chile corresponde?". Profesor/a 10 "¿Cuál era la propuesta del autor para resolver el problema en la frontera? ¿Cuál es la imagen que tiene el autor sobre el pueblo mapuche? ¿Por qué el autor hace una crítica a este método ofensivo? ¿El documento a qué órgano político, social o económico pertenecía?". Profesor/a 3 "Observa la fuente y responde: ¿Cuáles fueron los objetivos de la ocupación de la Araucanía?". Profesor/a 5
	Interpretar y contrastar distintos puntos de vista sobre fenómenos históricos y sociales	"La idea es que el estudiante forme su propia opinión. Yo creo que es sano que haga contrastación de fuentes". Profesor/a 10 "La idea es que ellos no sean formados con una visión específica y que sea inmodificable a lo largo de la historia". Profesor/a 13 "Es súper valioso cuando se exponen las dos visiones, la del ocupador y la del ocupado, y ver lo que pasa con ambas, cuáles son las motivaciones que llevaron a ocupar cada uno de los roles y analizar el desarrollo del proceso y sus consecuencias". Profesor/a 21 "Me interesa que los chicos tengan distintas visiones de todos los temas en general, no solo que se queden con la visión oficial". Profesor/a 11 "Busco que creen su propia opinión respecto de un tema, pero teniendo distintas visiones". Profesor/a 12	"Identifica la idea central de cada texto y sus ideas secundarias. ¿Qué visión de los pueblos originarios hay detrás de cada uno de los editoriales?". Profesor/a 1 "Según los testimonios que se entregan, ¿cuáles fueron las consecuencias de la Incorporación de la Araucanía para los mapuches?". Profesor/a 13 "Comparen la diversidad de posturas respecto de los métodos, su efectividad y consecuencias de la ocupación de nuevos territorios". Profesor/a 17 "Respecto a los textos, ¿qué percepciones tenía la elite sobre el pueblo mapuche, a inicios del siglo XIX, y luego a partir de 1850?". Profesor/a 19 "¿A quién crees que dirigen los autores su mensaje y por qué?". Profesor/a 18 ¿A "Compara los dos textos y responde: ¿Cuáles fueron las características que se le atribuyen al pueblo mapuche?". Profesor/a 17

Categoría	Subcategoría	Discurso Docentes	Reactivos elaborados por los docentes
	Representar espacialmente fenómenos históricos y elementos geográficos	"Trabajando con Google Earth, trazamos lo que es la Araucanía histórica y cómo fue retrocediendo". Profesor/a 10 "Utilizamos mapas para observar cómo ha cambiado el territorio mapuche". Profesor/a 13 "He trabajado con maquetas que muestran el territorio y cómo fue el avance del ejército. También maquetas que representan el territorio original y la pérdida de este". Profesor/a 15 "A los chicos les entrego un título de merced de la época y realizamos un análisis de este". Profesor/a 21	"Marca en el mapa los lugares donde se desarrollaron los enfrentamientos entre el ejército chileno y el pueblo mapuche". Profesor/a 2 "Pinta el límite natural que tenía el dominio español y el territorio mapuche, antes de la independencia". Profesor/a 4 "Marca en el mapa, el lugar donde el Estado de Chile disputaba el terreno con los mapuches". Profesor/a 3 "¿Qué características presenta el territorio chileno a fines de la Colonia?; explica qué principio reguló el establecimiento de las fronteras respecto a nuestros vecinos". Profesor/a 7 "Elaborar un mapa que represente los cambios territoriales de Chile en el siglo XIX". Profesor/a 14 "¿Dónde están ocurriendo los hechos del trabajo que investigo? (Incluir fuente cartográfica)". Profesor/a 18
	Reconocer las múltiples causas de los fenómenos históricos	"Lo que cuesta es hacer comprender al estudiante que existen diversas miradas respecto a una realidad o un proceso histórico, particularmente la mirada multicausal o las diversas perspectivas, es lo que de repente cuesta instalar en los estudiantes". Profesor/a 21	"¿Cuál de las siguientes proposiciones, plantea con exactitud la causa económica de esta ocupación?". Profesor/a 4 "De acuerdo con los autores, ¿qué antecedentes o causas explican la ocupación de la Araucanía por parte del Estado Chileno a partir de 1860?". Profesor/a 7 "Elabora un mapa esquemático con las causas que impulsaron el proceso de ocupación de la Araucanía". Profesor/a 8 "¿Por qué se produjo el conflicto? ¿Cuáles son los antecedentes o procesos involucrados?". Profesor/a 18 "Elabora un mapa de ideas sobre las causas o antecedentes que explican la ocupación de la Araucanía por parte del Estado chileno". Profesor/a 15

Fuente: elaboración propia.

En la primera subcategoría los docentes buscan que los estudiantes identifiquen las características de las fuentes con las cuales trabajan. Se espera que estos puedan replicar el trabajo del historiador para así reflexionar y formar su propia opinión sobre el tema. En la segunda subcategoría, los profesores buscan que los estudiantes reconozcan la existencia de diversas interpretaciones de los fenómenos históricos y sociales. De este modo, forman su propio punto de vista. Para lo anterior, el trabajo con fuentes y el diálogo son las estrategias más utilizadas. En la tercera subcategoría, los docentes aspiran a evaluar la habilidad referida a contextualizar espacialmente fenómenos históricos y representar elementos geográficos en un espacio determinado. Se rescata el uso de recursos cartográficos y herramientas geográficas para representar la reducción del espacio ancestral mapuche. A partir de la observación, el análisis y la representación, los estudiantes comprenden los cambios territoriales en la Araucanía. La última subcategoría se relaciona con que el estudiante sea capaz de reconocer la multicausalidad de los fenómenos históricos. Si bien en las entrevistas no fue un factor que haya resaltado, sí es posible encontrarlo en la revisión del material. A través de diversos recursos, los estudiantes reconocen las causas y antecedentes del proceso, aunque no se les invita a realizar un juicio personal sobre este tema.

Discusión

Estrategias de evaluación

El estudio constató que las estrategias de evaluación más utilizadas por el profesorado de la región de la Araucanía para evaluar como temática controversial su ocupación en el siglo XIX son el trabajo con distintos tipos de fuentes, la investigación, la exposición oral y escrita, y el debate. Este hallazgo confirma que los profesores que hacen clases en esta región buscan que sus estudiantes conozcan el proceso desde sus diversos enfoques y de esta manera generen un juicio personal con fundamentos claros y propositivos.

Se puede visualizar la importancia de las fuentes históricas en la enseñanza y evaluación de los contenidos históricos. Estas se constituyen en la materia prima para el conocimiento y comprensión de la historia, aproximando al estudiante a la naturaleza del pensamiento histórico y a la labor del historiador (Montanares y Llancavil, 2016; Valle, 2011). El profesorado las considera en el trabajo con sus estudiantes y como instrumento de evaluación, articulando su implementación con otras herramientas evaluativas.

Se aprecia el uso de diversos instrumentos de evaluación ya no solo con fines de calificación e información y centrados en los resultados, sino también en el aprendizaje. Los recursos educativos revisados dan cuenta de que el examen escrito, o prueba escrita, deja de ser el único articulador de la evaluación (Alfageme y Miralles, 2014), para abrir paso a nuevos instrumentos como la investigación, la exposición y el debate. En este sentido, se observa un avance hacia lo establecido por el Mineduc quien sugiere evaluar a los estudiantes por medio de actividades que conduzcan a desarrollar estrategias para solucionar problemas o responder preguntas; a interrogar el pasado y el presente; a aplicar habilidades temporales y espaciales; a tomar posturas argumentadas en situaciones de caso; y a reorganizar y contrastar información, entre otras (Mineduc, 2018). Además, la variedad de instrumentos evaluativos atiende a los diferentes ritmos y estilos de aprendizaje de los alumnos.

Otro hallazgo importante es la alta valoración del debate, donde se busca que el estudiante desarrolle la habilidad de análisis, la confrontación de fuentes, la comunicación en la exposición y el debate de posturas. Esto se encuentra en sintonía con el estudio de Toledo *et al.* (2015), sobre la evaluación de temas controversiales desde la perspectiva de los profesores, que evidencia que estos utilizan la exposición, la investigación, la representación de roles y la resolución de problemas, entre otros, para evaluar este tipo de temas. Asimismo, buscan que el estudiante despliegue una actitud reflexiva.

Conocimientos evaluados

Los conocimientos evaluados por los profesores sobre la ocupación de la Araucanía tienen directa relación con el programa de estudio para la asignatura de HGCS. Estos se vinculan a las motivaciones y acciones del Estado chileno para expandirse territorialmente y ocupar la Araucanía, la problematización del concepto de Pacificación, la reducción del espacio ancestral, el impacto del proceso para el pueblo mapuche y su situación de conflicto hoy.

Los hallazgos del estudio muestran que los reactivos creados por los docentes incorporan preguntas abiertas de análisis, síntesis y reflexión, aunque resulta interesante visualizar las escasas preguntas relacionadas con el desarrollo de actitudes. Esto último revela una limitación, dado que el tratamiento de temas controversiales en el aula busca favorecer la autorreflexión, la capacidad de escucha, la promoción del diálogo intercultural y la tolerancia a otras formas de pensamiento (The European Wegeland Centre, 2020).

El estudio de Monteagudo, Miralles y Villa (2014) evidencia que los contenidos más evaluados siguen siendo los de tipo conceptual y predomina el recuerdo como tarea cognitiva por excelencia. Sin embargo, los docentes de este estudio consideran reactivos que evalúan la construcción de argumentaciones, la toma de posición y la comunicación; además, la evaluación de los contenidos, los elementos de continuidad y cambio, el pensamiento crítico-reflexivo y la interpretación. Por lo tanto, los contenidos que se evalúan serían la excusa perfecta para determinar si el estudiante piensa históricamente.

Por otra parte, los estudios revelaron que existen contenidos que el docente no aborda. Estos tienen relación con el concepto de territorio desde la perspectiva del pueblo mapuche, los privados y el Estado. Además, no se encontraron referencias sobre las violaciones a los derechos humanos sufridas por el pueblo mapuche durante el proceso de ocupación. Aunque sí aparece un contenido que no es parte del programa oficial, que se relaciona con las actuales reivindicaciones territoriales y la situación de conflicto con el Estado de Chile. Creemos que estas omisiones dan cuenta de los miedos y complejidades que tienen los docentes para abordar esos contenidos. El estudio de Toledo *et al.* (2015) da cuenta de esos temores que muchas veces les impide enseñar y evaluar temas controversiales. En ese sentido, creemos que factores como su formación de pregrado, su origen mapuche y que enseñen en la misma región de la Araucanía genera una carga emocional mayor, la cual los lleva a seleccionar ciertos contenidos sobre otros. Resulta interesante observar que los docentes de esta investigación busquen abordar la situación de conflicto, lo cual es un avance importante considerando las dimensiones que ha tenido esta situación en la opinión pública.

A pesar de algunos vacíos que se puedan presentar, los testimonios recogidos nos conducen a postular que los docentes intentan desarrollar la temática con la mayor profundidad posible, a pesar del escaso tiempo asignado por el Mineduc en el currículo escolar y las inseguridades que puede generar su tratamiento en un espacio de conflicto como lo es la Araucanía.

Habilidades evaluadas

El profesorado evalúa de preferencia las habilidades relacionadas con leer, analizar y obtener información a través de fuentes diversas; interpretar y contrastar distintos puntos de vista sobre fenómenos históricos y sociales; representar espacialmente fenómenos históricos y elementos geográficos, como también, reconocer las múltiples causas de los fenómenos históricos.

Los hallazgos de este estudio son consistentes con la investigación de Toledo *et al.* (2015), donde los alumnos señalaron que el profesor, frente a temas históricos controversiales, evaluó la ubicación de los

acontecimientos en el tiempo, la capacidad de buscar y organizar información histórica, la reflexión, la ubicación espacial, la comunicación oral y escrita, el conocimiento de narrativas historiográficas sobre los temas tratados y la empatía histórica, entre otros.

Los resultados confirman el interés de los docentes por evaluar habilidades que evidencien cómo el estudiantado reproduce el método del historiador y llega a pensar históricamente. Esto está en concordancia con las investigaciones de Prats (2000), quien afirma que la enseñanza de la historia debe consistir en la simulación de la actividad del historiador y Wineburg (2001), quien sostiene que se debe enseñar a los alumnos a pensar como historiadores. En este sentido, los estudiantes acostumbrados a trabajar con testimonios o fuentes históricas en el aula tienen percepciones más completas, no solo del historiador, sino también de la disciplina histórica (Montanares y Llançavil, 2016).

Por otra parte, evaluar diversas interpretaciones históricas implica un tratamiento de las fuentes por medio de su contraste, lo cual contribuye a desarrollar el pensamiento histórico. Este confiere a los alumnos habilidades para abordar el estudio de la historia y así construir su propia representación del pasado y juzgar los hechos históricos (Santisteban, 2010). Esto nos invita a pensar en una evaluación que profundice más en la reflexión y menos en contenidos ordenados cronológicamente que solo deben ser memorizados sin una contextualización y análisis.

Evaluar la representación espacial de fenómenos históricos y elementos geográficos implica el manejo de habilidades prácticas e intelectuales que son necesarias para estudiar y entender el territorio. Se pretende que los estudiantes usen mapas y otros recursos geográficos para obtener información y comunicar resultados, observen patrones y asociaciones en el territorio y comprendan la dimensión espacial de esos fenómenos (Mineduc, 2018). El trabajo con mapas permite al estudiante observar el territorio ancestral del pueblo mapuche y su reducción a raíz del proceso de ocupación.

Por último, reconocer las múltiples causas de los fenómenos históricos, se constituye en otra habilidad que buscan desarrollar los docentes. Este es uno de los fines educativos de la Historia, el cual busca que los estudiantes sean capaces de reconocer que los procesos históricos no tienen una causa única (Prats y Santacana, 2001). El docente valora la evaluación de este aspecto pues le permite mostrar al estudiante los hechos concretos que precipitaron la ocupación de la Araucanía.

Conclusiones

Los hallazgos de este estudio revelan que el profesorado empieza a implementar un modelo de evaluación para el aprendizaje, donde el foco ya no es verificar lo que los estudiantes han aprendido sino promover sus aprendizajes. Existen profesores en la región de la Araucanía que han incorporado prácticas evaluativas innovadoras, centradas en el aprendizaje de sus estudiantes, proyectando una mejora de la cultura evaluativa en sus establecimientos escolares. Destaca la importancia que tiene para ellos el que sus estudiantes sean capaces de llevar adelante un diálogo, fomentando el debate de ideas y la construcción de una argumentación que tome en cuenta todos los puntos de vista.

Este estudio ha demostrado que existen incipientes avances en la diversificación de las estrategias para evaluar la ocupación de la Araucanía como un tema controversial. Comienzan a visualizarse actividades orientadas a evidenciar el desempeño de los estudiantes por sobre los contenidos factuales. Además, se observa el trabajo con habilidades cognitivas superiores, lo cual demuestra el interés del docente porque sus estudiantes desarrollen un tipo de pensamiento más crítico de su realidad.

Los resultados de esta investigación muestran que los docentes que hacen clases en escuelas y colegios de la Araucanía enseñan y evalúan el contenido de la ocupación, con lo cual permiten la entrada de temas conflictivos al aula. Esto se constituye en una importante contribución, desde la escuela, para avanzar en la resolución de los conflictos en la zona. Si bien quedan fuera de la evaluación lo actitudinal y las violaciones a los derechos humanos hacia el pueblo mapuche, resulta interesante la inclusión de las actuales reivindicaciones territoriales y su situación de conflicto con el Estado de Chile.

Con respecto a las habilidades evaluadas, se muestra en este estudio que los docentes potencian en sus estudiantes la reproducción del método histórico y el desarrollo del pensamiento histórico. Lo anterior es determinante para que estos alcancen una mejor comprensión de la sociedad y su rol en ella.

Finalmente, creemos necesario que desde la formación inicial del profesorado se entreguen mayores herramientas para evaluar este tipo de contenidos en espacios de conflicto, sobre todo en el ámbito de las actitudes, pues, al fin y al cabo, esta es el área que mayor impacto podría tener en la búsqueda de la paz social en la Araucanía. De esta manera, se tendrán profesores más preparados para abordar temas controversiales en el aula.

Referencias

- Ahumada, P. (2005). *Hacia una evaluación auténtica del aprendizaje*. Paidós.
- Alfageme, M. B. y Miralles, P. (2014). El profesorado de Geografía e Historia de Enseñanza Secundaria ante la evaluación. *Educación Em Revista*, 52, 193-209. <https://www.scielo.br/j/er/a/tYBDzcvB33vyFRVT-n4BmZxd/abstract/?lang=pt>
- Ali, M., Ahmad, A. y Seman, A. (2017). Teachers Competencies in Teaching and Learning History. *Open Journal of Social Sciences*, 5(08), 220-228. <https://doi.org/10.4236/jss.2017.58018>
- Alonso, L. (2007). Sobre la existencia de la historia como disciplina académica: Reflexiones en torno a Historia reciente. Perspectivas y desafíos de un campo en construcción, compilado por Marina Franco y Florencia Levín. *Prohistoria*, 11, 191-204. <https://www.redalyc.org/pdf/3801/380135838010.pdf>
- Asimeng-Boahene, L. (2007). Creating Strategies to deal with Problems of Teaching Controversial Issues in Social Studies in African Schools. *Intercultural Education*, 18(3), 231- 242.
- Barton, K. y McCully, A. (2012). Trying to “See things differently: Northern Ireland Students Struggle to Understand Alternative Historical Perspectives. *Theory & Research in Social Education*, 40(4), 371-408. <https://doi.org/10.1080/00933104.2012.710928>
- Berger, P. y Luckmann, T. (1986). *La construcción social de la realidad*. Amorrortu Editores.
- Bickmore, P. y Parker, C. (2014). Constructive Conflict Talk in Classroom: Divergent Approaches to Addressing Divergent Perspectives. *Theory & Research in Social Education*, 42(3), 291-335. <https://doi.org/10.1080/00933104.2014.901199>
- Figuroa, C. e Iñigo, N. (2010). Reflexiones para una definición de Historia Reciente. En M. López, C. Figuroa y B. Rajland (Eds.), *Temas y procesos de la historia reciente de América Latina*. Arcis.
- Flick, U. (2014). *Introducción a la investigación cualitativa*. Morata.
- Gibaja, R. (2005). La “Descripción densa”: Una alternativa en la investigación educacional. *Contexto de educación*. <https://www.unrc.edu.ar/publicar/cde/05/Gibaja.htm>
- López-Facal, R. y Santidrián, V. (2011). Los «conflictos sociales candentes» en el aula. *Íber Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 69, 8-20. https://www.edu.xunta.gal/centros/cfrferrol/aulavirtual/pluginfile.php/6238/mod_resource/content/0/Conflictos-RLF_VSA2011.pdf
- McCully, A. y Clarke, L. (2016). A place for fundamental (British) values in teacher education in Northern Ireland? *Journal of Education for*

Teaching, 42(3), 354-368. <https://doi.org/10.1080/02607476.2016.1184465>

- McCully, A. y Emerson, L. (2014). Teaching controversial issues in Northern Ireland. En *Cross-Cultural Case Studies in Controversial Issues: Pathways and Challenges to Democratic Citizenship Education*. Wolf Legal Publishers.
- Miles, M. y Huberman, A. M. (1994). "Data management and analysis methods", en N. Denzin y Y. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research*, (pp. 428-444). Sage Publication.
- Mineduc. (2016). *Historia, Geografía y Ciencias Sociales. Programa de estudio, Primero medio*. Mineduc.
- Mineduc. (2018). *Historia, Geografía y Ciencias Sociales. Programa de estudio, Primero medio*. https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-34440_programa.pdf
- Miralles, P., Molina, S. y Monteagudo, J. (2017). Cuándo y cómo se evalúa en Geografía e Historia: fases e instrumentos de evaluación del profesorado de ESO. Análisis de entrevistas y grupo de discusión en la Región de Murcia. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(1), 187-199. <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.20.1.252821>
- Misco, T. (2012). The importance of context for teaching controversial issues in international settings. *International Education*, 42(1), 69-84. <https://trace.tennessee.edu/internationaleducation/vol42/iss1/5/>
- Monteagudo, J., Miralles, P. y Villa, J. L. (2014). *Evaluación de la materia de Historia en Secundaria. El caso de la Región de Murcia*. Publicia.
- Montanares-Vargas, E. G. (2017). Estudiantes de Chile y la enseñanza de la historia en espacios de conflicto. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 15(2), 1237-1250. <https://doi.org/10.11600/1692715x.1523015072016>
- Montanares-Vargas, E. y Llancavil-Llancavil, D. R. (2016). Uso de fuentes históricas en formación inicial de profesores. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 8(17), 85-98. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m8-17.ufhf>
- Ocampo, L. y Valencia, S. (2019). Los problemas sociales relevantes: enfoque interdisciplinar para la enseñanza integrada de las ciencias sociales. *Reidics, Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, 4, 60-75. <https://doi.org/10.17398/2531-0968.04.60>
- Pimienta, J. (2008). *Evaluación de los Aprendizajes. Un enfoque basado en competencias*. Pearson Prentice Hall.
- Prats, J. (2000). Dificultades para la enseñanza de la historia en la educación secundaria: reflexiones ante la situación española. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, 5, 71-98. <https://www.redalyc.org/pdf/652/65200505.pdf>

- Prats, J. y Santacana, J. (2001). Principios para la enseñanza de la historia. En J. Prats, *La enseñanza de la historia* (pp.13-71). Junta de Extremadura.
- Sanmartí, N. (2007). *10 ideas clave. Evaluar para aprender*. Graó.
- Santisteban, A. (2010). La formación de competencias de pensamiento histórico. *Clío & Asociados, La historia enseñada*, 14, 34-56. <https://www.clío.fahce.unlp.edu.ar/article/view/clion14a03/5129>
- Segura, R. y López-Facal, R. (2015). Enseñanza de “temas controversiales” en el curso de historia, desde la perspectiva de estudiantes chilenos. *Revista de estudios sociales*, 52, 119-133. <https://journals.openedition.org/revestudsoc/9077>
- Stake, R. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Morata.
- Stradling, R. (1985). Controversial Issues in the Curriculum. *Bulletin of Environmental Education*, 170, 9-13.
- The European Wegeland Centre. (2020). *Vivir con la controversia. Cómo enseñar temas controvertidos mediante la educación para la ciudadanía y los derechos humanos*. The European Wegeland Centre.
- Toledo, M., Magendzo, A., Gutiérrez, V. e Iglesias, R. (2015a). Enseñanza de ‘temas controversiales’ en la asignatura de historia y ciencias sociales desde la perspectiva de los profesores. *Estudios pedagógicos*, 41(1), 275-292. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052015000100016>
- Toledo, M., Magendzo, A., Gutiérrez, V., Iglesias, R. y López-Facal, R. (2015b). Enseñanza de “temas controversiales” en el curso de historia, desde la perspectiva de los estudiantes chilenos. *Revista de Estudios Sociales*, 52(52), 119-133. <https://dx.doi.org/10.7440/res52.2015.08>
- Valdés, J. y Oller, M. (2017). Debatiendo temas controversiales para formar ciudadanos. Una experiencia con alumnos de secundaria. *Praxis Educativa*, 21(3), 40-48. <https://repo.unlpam.edu.ar/handle/unlpam/3218>
- Valle, A. (2011). El uso de fuentes escritas en la enseñanza de la Historia. Análisis de textos escolares para tercero y cuarto de secundaria. *Revista Educación*, 20(38), 81-106. http://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/20.500.12799/1795/2011_Valle_El%20uso%20de%20las%20fuentes%20escritas%20en%20la%20ense%20anza%20de%20la%20Historia.%20An%20lisis%20de%20textos%20escolares%20para%20tercero%20y%20cuarto%20de%20secundaria.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Wineburg, S. (2001). Historical Thinking and Other Unnatural Acts: Charting the Future of Teaching the Past. Philadelphia: Temple University Press. *Social Education*, 65(5), 307.



Dimensiones pedagógicas de un desarrollo potencialmente generativo en profesores rurales chilenos*

Pedagogical Dimensions of a Potentially Generative Development in Chilean Rural Teachers

Dimensões pedagógicas de um desenvolvimento potencialmente gerador em professores rurais chilenos

Eduardo Sandoval-Obando** 

Sebastián Peña-Troncoso*** 

Para citar este artículo: Sandoval-Obando, E. y Peña-Troncoso, S. (2023). Dimensiones pedagógicas de un desarrollo potencialmente generativo en profesores rurales chilenos. *Revista Colombiana de Educación*, (89), 206-230. <https://doi.org/10.17227/rce.num89-13930>



Recibido: 31/05/2021
Evaluado: 07/03/2022

* Trabajo financiado por la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo (ANID) / Fondecyt de Iniciación N.º 11190028 "La Profesionalidad Docente Rural: Implicaciones Socioeducativas desde la Perspectiva Narrativa Generativa" (2019-2022).

** Doctor en Ciencias Humanas y Postdoctorado en Desarrollo Evolutivo, Universidad Autónoma de Chile. eduardo.sandoval@uautonoma.cl

*** Doctor en Ciencias de la Educación, Universidad Austral de Chile. sebastian.pena@uach.cl

Resumen

Las historias de vida de los docentes rurales chilenos aportan experiencias y saberes relevantes para la comprensión de su práctica docente potencialmente generativa y genuinamente comprometida con el desarrollo educativo del alumnado y sus comunidades de origen. El objetivo de este artículo es comprender, desde la perspectiva narrativa generativa, las pautas de comportamiento potencialmente generativas manifestadas por el profesorado rural residente en las Regiones Metropolitana, La Araucanía y los Ríos (Chile). De esta manera, como método se adopta un enfoque cualitativo y fenomenológico, en donde participaron doce educadores (siete hombres y cinco mujeres), quienes tienen en promedio treinta y tres años de experiencia profesional. Se utilizan entrevistas en profundidad desde la perspectiva narrativa generativa; luego, los relatos son sometidos al análisis de contenido, siguiendo la lógica de la teoría fundamentada. Dentro de los resultados se evidencia que los docentes rurales muestran pautas de comportamientos potencialmente generativas caracterizadas por la empatía, el optimismo, la resiliencia y la autonomía. Asimismo, los participantes manifiestan el desarrollo de una adultez expansiva generativa caracterizada por la pasión por enseñar, la sensibilidad frente al sufrimiento de otros y el autodesarrollo, fortaleciendo su compromiso docente con las generaciones más jóvenes. Finalmente, se concluye que las trayectorias vitales del profesorado rural permiten sistematizar un conjunto de experiencias, saberes y prácticas pedagógicas que enriquecen la formación y mejora continua del quehacer profesional, develando las implicaciones pedagógicas de la generatividad para el despliegue de una profesión docente rural trascendente y comprometida con su labor educativa.

Palabras clave

generatividad; historias de vida; pedagogía; autodesarrollo; ruralidad

Keywords

generativity; life stories; pedagogy; self-development; rurality

Abstract

The life stories of Chilean rural teachers provide relevant experiences and knowledge for understanding their potentially generative teaching practice, which is genuinely committed to the educational development of students and their communities of origin. The objective of this article is to understand, from a generative narrative perspective, the patterns of potentially generative behavior manifested by rural teachers residing in the Metropolitan, La Araucanía, and Los Ríos Regions (Chile). In this way, as a method, a qualitative and phenomenological approach is adopted, with the participation of twelve educators (seven men and five women) who have an average of thirty-three years of professional experience. In-depth interviews are used from the generative narrative perspective. Subsequently, the stories are submitted to content analysis, following the logic of the grounded theory. The results show that rural teachers show potentially generative behavior patterns characterized by empathy, optimism, resilience, and autonomy. Likewise, the participants manifest the development of an expansive generative adulthood characterized by a passion for teaching, sensitivity to the suffering of others, and self-development, strengthening their teaching commitment to the younger generations. In conclusion, the life trajectories of rural teachers allow for the systematization of a set of experiences, knowledge, and pedagogical practices that enrich the training and continuous improvement of professional work, revealing the pedagogical implications of generativity for a transcendent rural teaching profession committed to their educational work.

Resumo

As histórias de vida de professores rurais chilenos proporcionam experiências e conhecimentos relevantes para a compreensão de sua prática pedagógica potencialmente generativa e genuinamente comprometida com o desenvolvimento educacional dos alunos e de suas comunidades de origem. O objetivo deste artigo é compreender, a partir de uma perspectiva narrativa generativa, os padrões de comportamento potencialmente generativos manifestados por professores rurais residentes nas Regiões Metropolitana, La Araucanía e Los Ríos (Chile). Desta forma, como método adota-se uma abordagem qualitativa e fenomenológica, onde participaram 12 educadores (7 homens e 5 mulheres), com média de trinta e três anos de experiência profissional. Entrevistas em profundidade são usadas a partir da perspectiva narrativa generativa; posteriormente, as histórias são submetidas à análise de conteúdo, seguindo a lógica da Grounded Theory. Dentro dos resultados, evidenciam-se que os professores rurais apresentam padrões de comportamento potencialmente generativos caracterizados por empatia, otimismo, resiliência e autonomia. Da mesma forma, os participantes manifestam o desenvolvimento de uma idade adulta expansiva e generativa caracterizada pela paixão pelo ensino, pela sensibilidade ao sofrimento dos outros e pelo autodesenvolvimento, reforçando o seu compromisso docente com as gerações mais novas. Por fim, conclui-se que as trajetórias vitais dos professores rurais permitem sistematizar um conjunto de experiências, saberes e práticas pedagógicas que enriquecem a formação e a melhoria contínua do trabalho profissional, revelando as implicações pedagógicas da geratividade para o desdobramento de uma profissão docente rural transcendente e comprometida com sua formação.

Palavras-chave

geratividade; histórias de vida; pedagogia; autodesenvolvimento; ruralidade

Introducción

En Chile, la ruralidad es concebida como un conjunto de zonas y territorios altamente heterogéneos entre sí, con características históricas-culturales, sociales, políticas, educativas y geográficas complejas y en permanente transformación (Sandoval-Obando, 2019). Al respecto, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (2014) establece que una zona es rural, si su densidad poblacional es inferior a los 150 habitantes por kilómetro cuadrado. Por su parte, el Instituto Nacional de Estadísticas (INE, 2018a) define lo rural como aquel asentamiento humano concentrado o disperso con 1000 o menos habitantes, o entre 1001 o 2000 habitantes, con menos del 50 % de su población económicamente activa dedicada a actividades secundarias o terciarias.

Por consiguiente, lo rural corresponde a aquellas áreas con menos de 2000 habitantes en que predominan las actividades económicas primarias, tales como la agricultura, ganadería, silvicultura, pesca y minería. El Instituto Nacional de Estadísticas (INE, 1992; 2002; 2018b) señala que la población rural ha disminuido en el tiempo, si consideramos que en 1992 la población rural era de un 16,5 %, luego en el 2002 correspondía a un 13,14 % y en el 2018 a un 12,2 %. No obstante, con respecto al número de personas que residen en las áreas rurales, durante los años 2002 y 2017 se ha observado un leve incremento, de 2026322 a 2149740, respectivamente. En Chile, las regiones que poseen la mayor cantidad de personas residentes en el ámbito rural son Ñuble (30,6 %), La Araucanía (29,1 %) y Los Ríos (28,3 %).

Desde el punto de vista educativo, y a pesar de que la población chilena es predominantemente urbana (INE, 2018a), resulta pertinente preguntarse acerca de la realidad escolar que enfrentan los docentes que se desempeñan en zonas rurales. Las escuelas rurales son centros educativos que han sufrido diversas transformaciones durante las últimas décadas, enfrentando dificultades asociadas a la infraestructura (Atchoarena y Gasperini, 2004), la disminución de la matrícula de estudiantes presentes en dichos contextos (Ortega y Cárcamo, 2018) así como la obtención de resultados escolares decrecientes en la prueba SIMCE (Sistema de Medición de la Calidad de la Enseñanza, 2017), lo cual pone en riesgo su funcionamiento y existencia en el marco de la lógica estandarizadora de los procesos escolares dispuestos desde el nivel central (Murillo y Román, 2008; Observatorio Económico Social de la Región de la Araucanía, 2016). Es por ello, que se suscitan resistencias por parte del colectivo docente, en especial porque estas políticas educativas giran en torno a la construcción de sujetos capaces de producir un capital que sea puesto en el mercado para seguir generando riquezas para aquellos que se aprovechan de ellas (Toro *et al.*, 2020). Más aún, a estas escuelas asisten estudiantes con altos

índices de vulnerabilidad, así como padres y madres con niveles de escolaridad más bajos y, por ende, con una situación económica precaria en comparación con sus pares en el ámbito urbano (Agencia de Calidad de la Educación, 2019) lo que tensiona significativamente los procesos de enseñanza y aprendizaje allí construidos.

Como consecuencia de lo anterior, este artículo centra la mirada en la escuela rural multigrado, cuyo funcionamiento permite que los procesos de enseñanza y aprendizaje se desarrollen dentro de una misma aula (es decir, cuya matrícula fluctúa entre uno y diez estudiantes), combinando al menos dos niveles, hasta 6° año de enseñanza básica (Peirano *et al.*, 2015). En la actualidad, según lo reportado por el Ministerio de Educación (2020), existe una matrícula de 275 256 estudiantes rurales distribuidos en 3393 escuelas del sector rural, las que a su vez corresponden al 30 % de las presentes en todo el país. Del total de las escuelas rurales existentes, 1838 pertenecen a escuelas rurales multigrado, con un registro de 34 306 estudiantes, y donde el 51,8 % de estas escuelas se encuentran situadas en zonas aisladas y con escasos habitantes. Lo anterior, supone un escenario complejo para los docentes, no solo en cuanto a gestión y administración escolar, sino también, en lo pedagógico, didáctico e inclusive socio-comunitario (Acosta y Morales, 2020). De tal modo, y reconociendo las múltiples dificultades y transformaciones vividas por las personas y las comunidades situadas en el ámbito rural chileno (Castro, 2012), emerge el interés por comprender socio-históricamente la profesionalidad docente rural y su potencial generativo (Sandoval-Obando, 2020a), ante la escasa investigación y literatura existente sobre psicología y educación rural (Áberg-Brentsson, 2009; Hargreaves *et al.*, 2009; Núñez *et al.*, 2014), asumiendo que los profesores y profesoras son una fuente valiosa de información para la comprensión profunda de lo que ocurre en el aula (Obreque *et al.*, 2019).

La generatividad tiene una estrecha conexión con la profesión docente (Sandoval-Obando, 2020b; 2021; Zacarés *et al.*, 2002) por cuanto moviliza al individuo al desarrollo de prácticas, acciones y tareas comprometidas con el desarrollo de las generaciones más jóvenes (McAdams, 2015; Villar *et al.*, 2013), configurando un legado que trascienda y perdure en el tiempo (McAdams y de St. Aubin, 1992). Es decir, es un constructo que va más allá de las prototípicas actividades de procrear y criar a los hijos, e incluye una amplia gama de dimensiones y manifestaciones tales como: el desarrollo de actividades profesionales (el ejercicio docente, por ejemplo), la participación en organizaciones sociales, políticas o religiosas, el activismo vecinal y comunitario, las actividades de voluntariado, el mentorazgo e inclusive las relaciones de amistad (McAdams, 2013). Pareciera ser entonces, en palabras de Sandoval-Obando y Zacarés (2020), que la generatividad estaría presente en toda situación en la que el sujeto está

llamado a ser responsable de otros/as (Zacarés y Serra, 2011). Por ende, el individuo transmite y promueve los valores personales y los de su sociedad a las futuras generaciones, operando como un mentor o modelo, para la transmisión de aquellos ritos, valores, costumbres y tradiciones existentes en la sociedad a la que pertenece.

Justo por ello, sería posible concebir la profesionalidad docente rural como una práctica potencialmente generativa, ante la amplia gama de experiencias, tareas y saberes que despliegan los/as educadores en la ruralidad chilena, permitiéndoles alcanzar un desarrollo potencialmente generativo a lo largo de sus trayectorias vitales (personales y profesionales).

En este sentido, algunos estudios develan la importancia del educador/a rural en la generación de formas asociativas de capital social, que se traducen en múltiples recursos y beneficios para sus habitantes (Balfour, 2012; Kovács, 2012), entre ellos, la confianza en la escuela, el involucramiento de la comunidad con el centro escolar, la cooperación y el desarrollo de actividades comunitarias, con lo cual se transforman en mejores predictores del desarrollo educativo que los resultados escolares estandarizados y las variables socioeconómicas (Eichin y Beach, 2018). Sin embargo, el mantenimiento de estos centros está supeditado, paradójicamente, al cierre progresivo de las escuelas rurales observado durante la última década (Núñez *et al.*, 2016), respondiendo a criterios economicistas, propio de una racionalidad neoliberal que ha orientado la política educativa chilena (Bellei, 2010; Falabella y De la Vega, 2016), que desatiende las necesidades e intereses de las comunidades rurales, junto con los derechos de los estudiantes para acceder a una educación de calidad en los territorios que habitan (Núñez *et al.*, 2020).

Esta investigación adquiere importancia y relevancia ante las dificultades y obstáculos que enfrenta el profesorado para adecuar los programas oficiales al mundo rural, considerando la heterogeneidad del alumnado y sus condiciones de vulnerabilidad (Agencia de Calidad de la Educación, 2019), la disminución y transformación de la población rural (Romero, 2012), junto al hecho de que estos programas se implementan en aulas en donde los niños/as poseen distintos niveles de desarrollo y aprendizaje (Cárcamo, 2016). Por consiguiente, el propósito del estudio es comprender, desde la perspectiva narrativa generativa, las pautas de comportamiento potencialmente generativas que el profesorado rural ha desplegado a lo largo de sus trayectorias vitales, contribuyendo a la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje en la ruralidad chilena.

Metodología

Diseño del estudio

La investigación se construye desde un enfoque cualitativo fenomenológico, el cual permite lograr la identificación y comprensión de particularidades y diferencias en los fenómenos estudiados (Minte y Sepúlveda, 2018) a partir de las experiencias, eventos e instituciones en los que se desenvuelven los individuos en su cotidianidad (Loayza, 2020).

Participantes

La participación de las y los profesores fue de manera intencional o deliberada (Otzen y Manterola, 2017) puesto que se seleccionaron en función del grado en que cumplían con los criterios y atributos establecidos para la investigación (Véase tabla 1). Participaron 12 educadores/as (7 hombres y 5 mujeres residentes en las regiones Metropolitana, La Araucanía y Los Ríos), cuya edad promedio es de 60 años y acumulan un promedio de 33 años de experiencia profesional en escuelas rurales.

Tabla 1
Criterios de inclusión de los participantes

Criterios	Descripción
Género	Femenino y masculino
Edad	50 años o más
Profesión	Licenciados en Educación
Experiencia profesional	Mínimo 20 años de experiencia laboral
Etapas del Ciclo Vital	Adulthood media a tardía
Contexto	Escuela rural/multigrado

Fuente: elaboración propia.

El enfoque narrativo generativo como posibilidad metodológica en educación

En cuanto a la técnica de recolección de datos, se utilizaron entrevistas en profundidad (Kvale, 2011), desde la perspectiva narrativa generativa (McAdams y McLean, 2013; Sandoval-Obando, 2019; Serra, 2008). En lo procedimental, la construcción de las historias de vida desde la perspectiva narrativa generativa (McAdams, 2008; 2015; Sandoval-Obando, 2019) emerge a partir de la realización de tres entrevistas. En el primer encuentro, se le solicita al participante que describa los principales acontecimientos

por los que ha transitado a lo largo de su vida y que, de una u otra forma, estén relacionados con cambios significativos en su vida o en los de su entorno. En esta etapa, se busca caracterizar el “Yo Narrativo” (McAdams y Olson, 2010), que devela elementos valiosos para la comprensión de la personalidad del participante y el nivel de autoconocimiento alcanzado a lo largo de su vida, las etapas y periodos críticos experimentados como educadores/as, así como los procesos decisionales que han marcado su desarrollo (personal y pedagógico).

En la siguiente entrevista, se exploran los vacíos y recuerdos significativos surgidos como consecuencia del primer encuentro, ahondando en la identificación de los puntos de giro, en los que existe un punto de inflexión en el curso vital del participante. Es decir, episodios clave que marcan un cambio importante en la historia de vida (McAdams, 2008), y los que, de una u otra forma, favorecen la capacidad de “darse cuenta” de las implicancias y significados de estos sucesos en su vida.

En un tercer momento, y tras el proceso de análisis e interpretación de los relatos surgidos en las primeras entrevistas, se profundiza en la identificación y caracterización de aquellos hitos relacionados con acciones y prácticas potencialmente generativas, develando la identidad narrativa de los sujetos (McAdams y Olson, 2010). Esta dimensión permite dos ámbitos de análisis: el interno, referido al modo en que los esfuerzos, acciones y prácticas generativas se integran en la historia de vida del participante, y el externo, entendido como aquel que posibilita la comparación de los relatos con el resto de los participantes, observándose similitudes y divergencias en el desarrollo generativo alcanzado (McAdams y Logan, 2004). Asimismo, se indaga en las demandas culturales percibidas por los sujetos en su rol docente (es decir, cómo y qué tipo de responsabilidades han asumido a lo largo de sus vidas), los comportamientos y prácticas que reflejan el interés o preocupación por las próximas generaciones y cómo se expresa en los procesos de enseñanza y aprendizaje en la escuela rural, el nivel de sensibilidad frente al sufrimiento de otros y la presencia de metas a futuro que orienten su proyecto de vida y que tengan impacto en el contexto histórico-cultural en el que se desenvuelven.

Estrategia de análisis y producción de los datos

Para el análisis e interpretación de los datos, se recurre al análisis de contenido, siguiendo la lógica de la Teoría Fundamentada (Strauss y Corbin, 2002). Así, los datos transcritos se sometieron a un análisis asistido por computador con el apoyo de la herramienta informática NVivo 12.0 (Trigueros *et al.*, 2018) de acuerdo con criterios temáticos, semánticos y de repetición (Martínez, 2007; Rodríguez *et al.*, 2005). Se realizó codificación abierta, con categorías emergentes; codificación

axial, en torno a la agrupación de las categorías emergentes en familias de categorías; y codificación selectiva, mediante una interpretación que condujo a la elaboración y sistematización de los datos que orientan este trabajo. Además, el protocolo de investigación fue aprobado por el Comité de Ética Científico para el trabajo con seres humanos de la Universidad Autónoma de Chile (Chile), según resolución CEC 29-19 del 15 de octubre del 2019.

Resultados

A continuación, se describen algunos de los resultados preliminares obtenidos durante los dos primeros años de ejecución del estudio Fondecyt de Iniciación N.º 11190028 (Sandoval-Obando, 2019). Para ser coherentes con la propuesta metodológica que orienta esta investigación, se presentan algunas de las categorías emergentes con sus respectivas citas representativas, otorgando voz y sentido a las historias de vida del profesorado participante en el estudio.

En primer lugar, se destacan algunas habilidades intrapersonales que caracterizan el comportamiento potencialmente generativo manifestado por el profesorado rural (Véase figura 1).

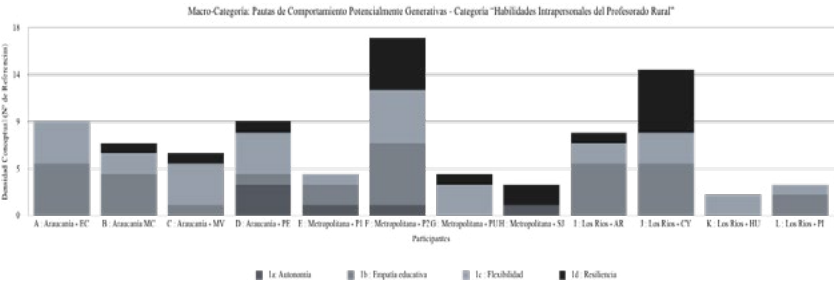


Figura 1

Pautas de comportamiento potencialmente generativas del profesorado rural

Nota: el gráfico representa la categoría Habilidades Intrapersonales del profesorado rural, se destacan algunos códigos, tales como la autonomía, empatía educativa, flexibilidad y resiliencia.

De acuerdo con lo expuesto, emerge, en primer lugar, la autonomía percibida por los docentes en la ruralidad, lo que les otorga progresivos grados de libertad en la organización de las tareas y actividades pedagógicas que ejecutan cotidianamente. Si bien cumplen con las directrices curriculares dispuestas desde el nivel central para cada nivel de enseñanza, asumen la responsabilidad de configurar una práctica docente creativa, flexible y contextualizada, que les permite el despliegue de actividades

atractivas y relevantes para el alumnado rural. Esto les brinda un mayor grado de autoeficacia en su quehacer pedagógico, favoreciendo un clima propicio para el aprendizaje:

(...) en el sector rural, a pesar que hay jefes técnicos y todo eso, hay más autonomía del profesor dentro del aula, que es una de las cosas que cuesta en el sector urbano... acá siempre he tenido autonomía, plenamente en la sala de clases como profesor... depende de mí, es mi responsabilidad (...) porque si uno es responsable, le va bien a uno y a los estudiantes, pero si tenemos profesores que de verdad no se responsabilizan de los aprendizajes de los estudiantes (...) eso se nota en el aprendizaje después del estudiante (...) creo que la autonomía es fundamental y lo otro, es la contextualización con el sector, que eso también, eso no puede ser abandonado en la educación rural, yo creo que mucha gente prefiere la educación en el campo que en el pueblo, por lo mismo... allí hay un trabajo que tiene que idearse mucho por el profesorado y los equipos de trabajo presentes en la ruralidad (...). (PE, Educador Rural, Región de La Araucanía)

(...) aquí [en el ámbito rural] se trabaja con más tranquilidad, con más autonomía, se pueden tomar mejores decisiones... lo otro, el grupo es pequeño, por lo tanto es fácil cohesionarlo, gente joven [refiriéndose a los estudiantes] que a veces puede tener dificultades personales, a veces por conducta, eso es lo que nos interesa (...) nos interesa que aporten y si no tienen aporte (...), aquí está [refiriéndose a la escuela] lo que tienen que adquirir en su conocimiento (...). (MV, Educador Rural, Región de La Araucanía)

En segundo lugar, el profesorado rural revela una práctica docente orientada que responde a las necesidades e intereses educativos del alumnado. Es decir, la empatía educativa emerge como una disposición afectiva, dialógica y recíproca entre profesor y estudiante, reconociendo sus saberes y experiencias previas, junto con valorar y respetar sus contextos de origen como ambientes inundados de prácticas, saberes, costumbres y valores relevantes para el aprendizaje a lo largo de la vida. Asimismo, dicha habilidad intrapersonal se potencia a partir de las experiencias vitales acumuladas por el profesorado durante sus primeros años de ejercicio de la profesión en dichos contextos:

(...) Uno tiene que ser una persona asequible, empática... tiene que ver con la parte valórica de uno como persona... estar disponible en todo momento para nuestros estudiantes... pero también ser asequible a todos los colegas, a todo el personal... tener disposición, y estar, digamos abierto a todas las personas, a los profesores, al personal técnico-pedagógico, a los apoderados... uno tiene que entregar lo mejor de uno (...). (EC, Educador Rural, Región de La Araucanía)

(...) todos tenemos derecho a respetarnos unos a otros, y como educadores nosotros tenemos que ponernos a disposición de los demás, al servicio de los demás, teniendo empatía y poniéndonos en el lugar del otro... como profesional de la educación, siempre quise poner al servicio mi profesión para poder ayudar a otros, poner al servicio lo que yo sabía, para ayudar a otros, nunca fui una persona que avasalló al resto... yo llevo 42 años de trabajo y creo que el mejor ingrediente es respetando a los demás (...). (MC, Educador Rural, Región de La Araucanía)

En tercer lugar, las historias de vida del profesorado visibilizan la resiliencia pedagógica, caracterizada como aquel conjunto de experiencias, habilidades intrapersonales y estrategias de afrontamiento potencialmente generativas, que les permiten resignificar de forma positiva los eventos vitales estresantes suscitados a lo largo de sus vidas. Más allá de las adversidades y dificultades (personales y pedagógicas) que surgen en la ruralidad, son capaces de articular una práctica docente comprometida con el desarrollo integral de sus estudiantes, independientemente de sus contextos de origen o desempeño escolar:

(...) me considero una persona con mucha resiliencia, porque una persona con resiliencia, todo lo negativo lo hace positivo, y eso me ha pasado a mí, a mí no me ha sido frustración, a mí no me da vergüenza contar mi historia humilde, creo que eso, es tan positivo lo que me pasó, que yo puedo colaborar tanto con estos niños, que eso marca mi historia... eso, es ser resiliente, es decir, ¡oye, vamos que se puede!, oye mira, ¿Sabes qué? hoy día te pasó esto ¿Pero sabes qué? ¡mañana es otro día!... yo les digo a mis estudiantes... ¡no se frustren tan rápido! (...) si tu problema tiene solución ¿De qué te preocupas? (...) yo creo que he visto así la educación, lo he visto con resiliencia y bajo ese punto de vista (...). (CY, Educadora Rural, Región de Los Ríos)

(...) hay que seguir luchando por la educación, no hay que bajar las manos (...) ahora se están pidiendo muchas cosas (...) uno en la sala de clase, la interacción es distinta, tú eres apañadora, abrazas a los chiquillos, le das el aliento, le tocas el alma(...) uno tiene que entregarse a los alumnos, o sea, yo creo que yo tengo vocación, por mi escuela han pasado hartos jóvenes (...) nosotros somos resilientes, los profes antiguos... hay que seguir luchando por la educación pública, y bueno, la rural con mayor razón, aunque sea un alumno, también tiene derechos a que le demos lo mejor (...). (P2, Educadora Rural, Región Metropolitana)

En cuarto lugar, y dentro de las acciones y prácticas pedagógicas para un desarrollo generativo, es posible distinguir el optimismo pedagógico como una dimensión transversal que manifiesta el profesorado rural, reflejada en una actitud positiva, entusiasta y trascendente a la hora

de relacionarse educativamente con el alumnado. Los participantes se esfuerzan en todo momento por generar un clima positivo dentro y fuera del aula escolar, lo que repercute favorablemente en el desempeño de sus estudiantes y sus posibilidades de desarrollo futuro:

(...) yo me siento orgulloso de ser 'chilote' [expresión coloquial para referirse a quienes son oriundos de la Isla Grande de Chiloé en el sur de Chile] y también, de ser un hombre nacido de raíces modestas que el único sueño que tenía, era ser un profesor... un profesor rural con orgullo y con vocación... la educación es lo único que te aleja y te da la posibilidad para que salgas de la pobreza (...) ser un profesor que pueda enseñarle y pueda entregarle lo mejor a la generación de la que uno está a cargo (...). (HU, Educador Rural, Región de Los Ríos)

(...) Hay que ser un poco idealista, buscar lo mejor de todo, es difícil si estás enfrentándote en su momento a una cuestión de vida, pero sí diciéndole que es por algo y que servirá para mejorar nuestras relaciones humanas [refiriéndose a la pandemia] (...) el impacto social que hay (...) hay que buscar lo positivo y mejorar (...) no olvidar a las personas necesitadas, dar lo mejor, a pesar de lo difícil del momento actual (...). (PI, Educador Rural, Región de Los Ríos)

(...) en primer lugar, con las vacaciones renovamos energías para poder enfrentar con ánimo y optimismo el año, por el momento con harta incertidumbre, debido a la contingencia de la emergencia sanitaria y cuarentena que estamos viviendo... sin embargo, nosotros nos hemos hecho presentes en la escuela y hemos visitado los hogares de los alumnos, entregándoles algunas orientaciones al respecto y además los textos escolares, prueba de diagnóstico, que llegan desde la agencia de calidad, que son indispensables para poder iniciar el año (...). (PE, Educador Rural, Región de La Araucanía)

En quinto lugar, los docentes manifiestan una trayectoria vital comprometida con la reflexión crítica, la pasión por enseñar y la mejora continua en torno a su quehacer pedagógico. Específicamente, se destaca el autodesarrollo como una dimensión relevante de una adultez expansiva generativa en el profesorado rural (Véase figura 2), reflejada en acciones y tareas sistemáticas para acceder a instancias de perfeccionamiento docente (cursos, talleres, diplomados, maestrías, etc.), mostrando una apertura permanente hacia su propio aprendizaje y al propio proceso de desarrollo personal que ello implica.

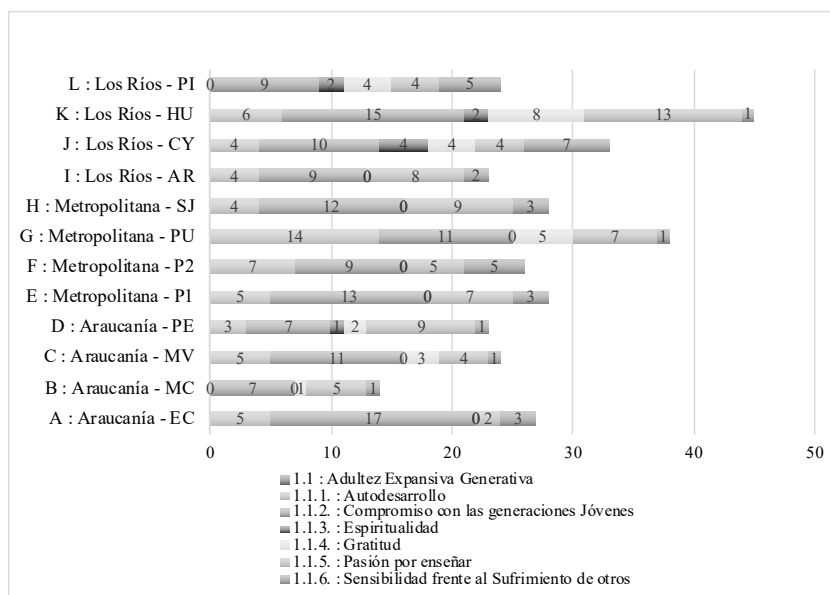


Figura 2

Categoría: Adulthood expansiva-generativa

Nota: El gráfico representa la categoría Adulthood expansiva generativa construida a partir de las historias de vida del profesorado rural, se destacan algunos códigos, tales como el autodesarrollo, la pasión por enseñar y compromiso con las generaciones más jóvenes, en función de su densidad conceptual.

Lo anteriormente expuesto redunda en el beneficio de sus estudiantes y la transmisión de saberes coherentes con sus necesidades e intereses particulares:

(...) Tengo dos archivadores llenos de cursos que he hecho... Otra área que siempre me interesó fue el deporte... hice muchos cursos de básquetbol, de voleibol, también de fútbol hice hartos... también hice de matemáticas, luego me especialicé en ciencias (...). (PU, Docente Rural, Región Metropolitana)

(...) han sido hartos cursos los que he hecho... lo que pasa es que todos los años, tanto en el programa PIE (como hay recursos)... nos entregan perfeccionamiento... de varios temas como neurociencia, gestión, apropiación curricular en matemáticas (...). (CY, Educadora Rural, Región de Los Ríos)

(...) Bueno, primero he tratado de buscar siempre cursos que a mí me sirvan, me he perfeccionado en matemáticas, en ciencias naturales, en artes plásticas, en música y he hecho los cursos de administración correspondientes para poder ocupar cargos administrativos, tengo di-

plomados en organización y administración educacional, tengo un magíster en educación, con mención en currículum y evaluación, también hice un curso de neurociencias... tengo curso de mini voleibol, para trabajar con los niños chiquitos... de gimnasia artística también... tengo más de cinco mil horas de perfeccionamiento (...). (Sr, Educadora Rural, Región Metropolitana)

En sexto lugar, destacamos las experiencias y saberes trascendentes como un componente relevante del desarrollo pedagógico generativo identificado en el profesorado rural (Véase figura 3).

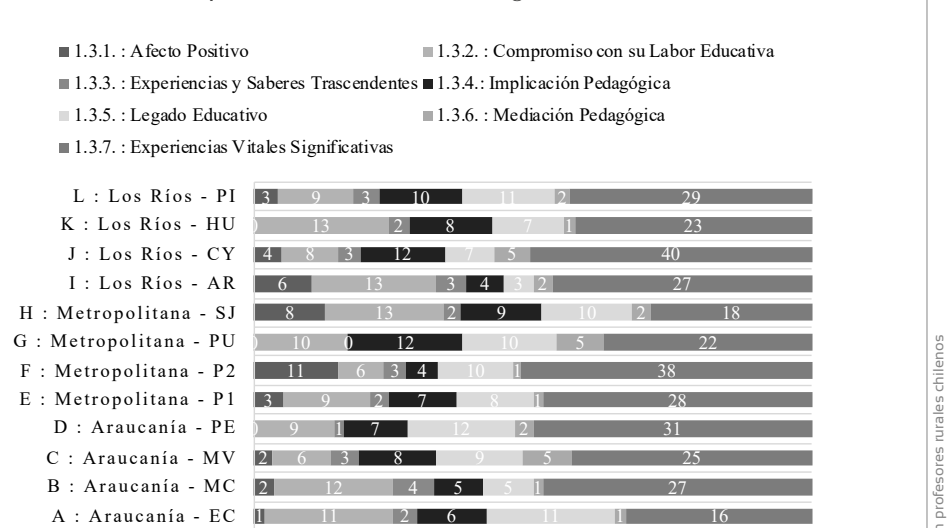


Figura 3
 Categoría: Dimensiones pedagógicas de un desarrollo generativo

Nota: El gráfico da cuenta de los distintos códigos que conforman la categoría Dimensiones Pedagógicas de un Desarrollo Generativo, explicitando su densidad conceptual en función de los participantes.

Destacamos entonces las experiencias y saberes trascendentes del profesorado rural, el que hace alusión a los intereses y esfuerzos pedagógicos que despliegan los docentes con la intención de que los saberes, experiencias y valores que le transmiten cotidianamente al alumnado superen con creces los límites definidos por el espacio y tiempo escolar. Por ende, asumen la profesionalidad de docente rural como un compromiso ético por aportar de forma integral al desarrollo y superación personal de sus estudiantes:

(...) Yo creo que toda acción trae una reacción y eso lo sabemos todos, yo creo que si el estudiante a nosotros nos ve comprometidos... nos ve que estamos encima de él... nos ve que estamos pendientes de cada uno, yo creo que eso trae un impacto, jamás un niño se va a olvidar

de eso... yo creo que uno tiene que ser integral, para poder dejar un legado en el alumno... yo he sido exigente... siempre le digo a mis estudiantes ¡tú puedes, tú eres inteligente, tú eres capaz! y si tú no haces eso, es porque no quieres... hay que ser integral, en todo sentido, pedagógico, emocionalmente... como profesor en sala, pero familia en casa, de los estudiantes, o sea ¿A qué me refiero con eso? Yo estoy en la sala de clases, pero también tengo que estar y ser parte de esa familia... conocer el contexto familiar, para yo poder ayudar a mis estudiantes (...). (CV, Educadora Rural, Región de Los Ríos)

(...) siempre he buscado que mis estudiantes sean personas de bien y que algún día ellos se acuerden de algunas situaciones que compartieron conmigo o que aprendieron de mí como persona y como profesor, yo creo que ese es el legado... que recuerden aquel consejo que les di... tratar de hacer las cosas lo mejor posible y siempre tomando en cuenta las diferencias de cada uno y su situación personal, su situación familiar... el aspecto valórico para mí, es el legado más importante (...). (MV, Educador Rural, Región de La Araucanía).

Discusión

En función de los resultados emergentes descritos antes, se destaca la importancia de la autonomía como una dimensión característica del potencial generativo mostrado por el profesorado rural, lo que les permite ejercer su quehacer profesional de manera responsable, flexible y creativa, independientemente de las dificultades y obstáculos presentes en la ruralidad. En este sentido, Frensch *et al.* (2007) hallaron una correlación significativa entre la promoción de la autonomía y un desarrollo generativo en la mediana edad, por parte de adultos que estaban a cargo de la crianza de hijos adolescentes, mediante la narración de sus propias experiencias vitales en las que destacaban valores como la bondad y el cuidado por otros. Esto es coherente con lo propuesto por McAdams (2001), quien plantea que la generatividad sería un constructo multifacético y complejo, cuyas manifestaciones y dimensiones son diversas en función de la etapa del ciclo vital en la que se encuentre el individuo. Sin embargo, la evidencia empírica sugiere que la generatividad, como una tarea específica de la mediana edad, puede que ya no sea suficiente para explicar un patrón comportamental de preocupaciones, compromisos y acciones generativas, adquiriendo importancia la comprensión de la generatividad durante las últimas etapas del curso de la vida (Kim *et al.*, 2017).

Asimismo, existen estudios en los que se enfatiza la importancia de que aquellos adultos que ejercen actividades o tareas potencialmente generativas (tales como la crianza de los hijos/as, la función docente o

el voluntariado) puedan transmitir sus experiencias vitales y valores a las generaciones más jóvenes, propiciando de esta forma, individuos prosociales y potencialmente generativos en el futuro (Oliner y Oliner, 1988; Pratt *et al.*, 2003; Pratt y Fiese, 2004; Sandoval-Obando, 2020b; Son y Wilson, 2011). Del mismo modo, aun cuando los resultados son incipientes, pareciera ser que el despliegue temprano de comportamientos orientados al cuidado de otros/as implica una inclusión, tanto del yo como del otro, en un marco relacional complejo que fortalecería el desarrollo de la generatividad y la configuración de un legado que perdure en el tiempo (Lawford *et al.*, 2005; McAdams, 2001; McAdams y Logan, 2004). En otras palabras, el desarrollo potencialmente generativo del profesorado generaría cambios positivos en sus vidas, desplegando acciones y prácticas pedagógicas transformadoras y creativas, que enriquecen el quehacer profesional docente (Miller *et al.*, 2020).

Por otra parte, el despliegue progresivo de comportamientos potencialmente generativos, (optimismo, experiencias y saberes trascendentes) inciden de modo favorable en los aprendizajes construidos en la ruralidad, posibilitando la construcción de una relación recíproca, cercana y empática con sus estudiantes. Al respecto, McAdams y Guo (2015) identificaron un patrón de temas narrativos recurrentes vinculados a una vida especialmente cariñosa y generativa, configurando un “Yo redentor” que potencia la trascendencia y estabilidad en sus relaciones. A su vez, se ha observado que la trascendencia favorece un mayor grado de bienestar en las relaciones interpersonales (Coward, 1996), en particular en aquellas profesiones que implican una mayor preocupación por el cuidado de otros/as (Reed, 2014). Por ende, la trascendencia permite que la práctica docente alcance un liderazgo significativo en las comunidades educativas en donde se desempeñan los profesores, potenciando la colaboración con los diversos actores sociales presentes en el territorio. Al respecto, Sunderman (2020) destaca la importancia de generar investigaciones orientadas a la comprensión y desarrollo de la generatividad en aquellas actividades que involucran el mentorazgo y la tutoría en el campo de la educación, develando en parte, sus implicaciones socioeducativas para el despliegue del liderazgo y las aportaciones prosociales a lo largo del ciclo vital (Krahn *et al.*, 2021).

De igual forma, los relatos del profesorado permiten comprender cómo sus trayectorias vitales (personales y pedagógicas) les han posibilitado desarrollar de manera autoorganizada, acciones y tareas potencialmente generativas, relacionadas con el interés genuino por apoyar y guiar a sus estudiantes en su desarrollo educativo (Liu y Ball, 2019; McAdams y Olson, 2010). La autonomía y libertad percibida en la ruralidad, los grados de autoeficacia y motivación que experimentan en dichos contextos, así como el afecto positivo que sienten hacia sus estudiantes, se relacionarían

de modo significativo con el despliegue de comportamientos generativos (Doerwald *et al.*, 2021), reafirmando el hecho de que la educación (y en particular, la profesión docente) estaría íntimamente conectada con el desarrollo de la generatividad en la adultez (McAdams y Logan, 2004).

Otro de los resultados emergentes en este estudio gira en torno a la resiliencia pedagógica, como un componente característico de la profesionalidad docente rural. En palabras de los participantes, dicha categoría les ha permitido resignificar con positividad los eventos vitales estresantes suscitados a lo largo de sus vidas, alcanzando un alto nivel de satisfacción y de compromiso con su quehacer cotidiano. Tal como lo plantea Becoña (2006), gracias a la resiliencia los sujetos superarían los eventos adversos experimentados a lo largo de sus vidas, logrando un desarrollo exitoso a pesar de las dificultades y circunstancias adversas (Fontes y Neri, 2015). No obstante, resulta pertinente señalar que la ruralidad se transforma en un contexto desafiante y positivo para el desarrollo prosocial del sujeto, configurando relaciones cercanas y recíprocas (Timilsina *et al.*, 2019). Es decir, la construcción de comunidades movilizadas por la solidaridad, el sentido de pertenencia y la integración respetuosa de los saberes locales, favorecería que las dinámicas relacionales construidas en la ruralidad incentiven el desarrollo temprano de comportamientos generativos (Mendoza-Núñez y Vivaldo-Martínez, 2019), por el orgullo y motivación que les provoca el ejercicio profesional en dichos contextos, afrontando generativamente las deficiencias de infraestructura, aislamiento o condiciones de vulnerabilidad del alumnado y sus familias de origen.

En otro ámbito, se destaca el optimismo pedagógico que moviliza al profesorado rural, que exhibe una actitud positiva, entusiasta y trascendente a la hora de relacionarse educativamente con el alumnado. Esto afirma lo sistematizado por Rusu y Colomeischi (2020) quienes identificaron una estrecha relación entre las emociones positivas y el nivel de compromiso, dedicación e implicación pedagógica mostrada por el profesorado. Por ende, la promoción de emociones positivas y el optimismo pedagógico dentro y fuera del aula escolar favorecerían el crecimiento y desarrollo de los sujetos (Fredrickson, 2001), así como un mayor grado de autoeficacia frente a su quehacer profesional (Diener *et al.*, 2020), lo que, en definitiva, repercute en un mejor desempeño profesional (Burić y Moè, 2020; Chen, 2019). En consecuencia, el afecto positivo, la implicación pedagógica y el optimismo con el que los docentes asumen su quehacer profesional, desencadena una espiral ascendente que conduce a la satisfacción laboral, mientras que las emociones negativas provocan una espiral descendente que conduce al agotamiento (Lavy y Eshet, 2018) y menor sensación de autoeficacia frente al trabajo.

En conexión con lo anterior, este trabajo visibiliza el autodesarrollo como una dimensión favorecedora de una adultez expansiva generativa en el profesorado rural, manifestado como ya se dijo, en diversas acciones y tareas sistemáticas de perfeccionamiento docente (cursos, talleres, diplomados, maestrías, etc.), dando cuenta de una apertura permanente hacia su propio aprendizaje y al propio proceso de desarrollo personal que ello implica, lo que redundaría en el beneficio de sus estudiantes. El autodesarrollo ha sido reportado en diversos estudios como un componente característico de aquellos sujetos que muestran un desarrollo generativo durante la adultez (Chang y Germeo, 2021; Cherrington, 2017; Knopik, 2019; Lin, 2020; Sandoval-Obando, 2020b; Ulloa, 2020; Wojciechowska, 2017).

Conclusiones

Las historias de vida del profesorado rural develan un conjunto de comportamientos potencialmente generativos caracterizados por la empatía educativa, la resiliencia, la autonomía y el optimismo pedagógico. También, manifiestan la emergencia sistemática de acciones, tareas y prácticas generativas orientadas al apoyo y cuidado de otros/as, tales como la confianza y la colaboración socio-comunitaria (Atkins, 2019), el autodesarrollo y la promoción de experiencias y saberes trascendentes, dimensiones que en su conjunto favorecen un mayor grado de autoeficacia, bienestar y satisfacción general con su quehacer cotidiano (Aparisi *et al.*, 2020; Schoklitsch y Baumann, 2012).

Por otra parte, se destacan las implicaciones socioeducativas de la generatividad en la práctica docente rural, sistematizando un conjunto de experiencias y prácticas pedagógicas que enriquecen la formación inicial docente, la mejora continua del profesorado y la promoción de saberes prácticos en torno al ejercicio docente en contextos de ruralidad. No obstante, es necesario desarrollar futuras investigaciones que profundicen en el estudio de la generatividad a lo largo del ciclo vital, reduciendo el sesgo implícitamente asociado a la edad, lo que aportaría información relevante respecto a sus características, manifestaciones e implicaciones para el desarrollo humano desde la perspectiva de la psicología del ciclo vital.

Referencias

- Áberg-Brentsson, L. (2009). The smaller the better? A review of research on small schools in Sweden. *International Journal of Educational Research*, 48(29), 100-108. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2009.02.007>
- Acosta, K. y Morales, M. (2020). Hacia una transformación de la educación científica para el sector rural en Chile: algunas reflexiones desde

el papel docente. *Revista Innovación en Enseñanza de las Ciencias*, 4(1), 13-22. <http://dx.doi.org/10.5027/reinnec.V4.I1.72>

Agencia de Calidad de la Educación. (2019). *Estudio calidad en escuelas pequeñas 2019*. Agencia de Calidad de la Educación. http://archivos.agenciaeducacion.cl/CDC_ESCUELAS_PEQUENAS_FINALWEB.pdf

Aparisi, D., Granados, L., Sanmartín, R., Martínez-Monteagudo, M. y García-Fernández, J. M. (2020). Relationship between emotional intelligence, generativity and self-efficacy in secondary school teachers. *Sustainability*, 12(10), 3950. <https://doi.org/10.3390/su12103950>

Atchoarena, D. y Gasperini, L. (2004). *Educación para el desarrollo rural: hacia nuevas respuestas de política*. FAO / Unesco.

Atkins, S. (2019). Trust-based mentoring towards a new knowledge state as a change cycle: Exploring key interpersonal interactions. *International Journal of Evidence Based Coaching & Mentoring*, 17(2), 36-51. <https://doi.org/10.24384/g11c-ng05>

Balfour, J. (2012). Rurality research and rural education: Exploratory and explanatory power. *Perspectives in Education*, 30(1), 9-18. <https://hdl.handle.net/10520/EJC87666>

Becoña, E. (2006). Resiliencia: definición, características y utilidad del concepto. *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, 11(3), 125-146. <http://revistas.uned.es/index.php/RPPC/article/view/4024>

Bellei, C. (2010). Evolución de las políticas educacionales en Chile (1980-2009). En A. Bilbao y Á. Salinas (Eds.), *El libro abierto de la informática educativa. Lecciones y desafíos de la Red Enlaces* (pp. 14-34). Ministerio de Educación.

Burić, I. y Moè, A. (2020). What makes teachers enthusiastic: The interplay of positive affect, self-efficacy and job satisfaction. *Teaching and Teacher Education*, 89, 103008. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.103008>

Cárcamo, H. (2016). Microcentros de escuelas rurales de la provincia de Ñuble, Chile: representaciones que posee el profesorado respecto de su impacto en el quehacer pedagógico en el escenario de la nueva ruralidad. *Sinéctica*, 47, 1-17. <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/639>

Castro, A. (2012). Familias rurales y sus procesos de transformación: Estudio de casos en un escenario de ruralidad en tensión. *Psicoperspectivas*, 11(1), 180-203. <http://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol11-Issue1-fulltext-172>

Chang, E. y Germo, G. (2021). Generativity and shared agency with foster youth for education. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 72, 101217. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2020.101217>

Chen, J. (2019). Exploring the impact of teacher emotions on their approaches to teaching: A structural equation modelling ap-

- proach. *British Journal of Educational Psychology*, 89(1), 57-74. <https://doi.org/10.1111/bjep.12220>
- Cherrington, A. (2017). Positioning a practice of hope in South African teacher education programmes. *Educational Research for Social Change*, 7, 6(1), 72-86. <http://dx.doi.org/10.17159/2221-4070/2017/v6i1a6>
- Coward, D. (1996). Self-transcendence and correlates in a healthy population. *Nursing Research*, 45(2), 116-121. <https://doi.org/10.1097/00006199-199603000-00011>
- Diener, E., Thapa, S. y Tay, L. (2020). Positive emotions at work. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 7, 451-477. <https://doi.org/10.1146/annurev-orgpsych-012119-044908>
- Doerwald, F., Zacher, H., Van Yperen, N. y Scheibe, S. (2021). Generativity at work: A meta-analysis. *Journal of Vocational Behavior*, 125, 103521. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2020.103521>
- Eichin, N. y Beach, P. (2018). Liderando alianzas entre escuelas, familias y comunidades: una revisión sistemática. *Revista Complutense de Educación*, 29(2), 595-612. <https://doi.org/10.5209/RCED.53526>
- Falabella, A. y De la Vega, L. (2016). Políticas de responsabilización por desempeño escolar: un debate a partir de la literatura internacional y el caso chileno. *Estudios Pedagógicos*, 42(2), 395-413. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052016000200023>
- Fontes, A. y Neri, A. (2015). Resilience in aging: Literature review. *Ciência e Saúde e Coletiva*, 20(5), 1475-1495. <https://doi.org/10.1590/1413-81232015205.00502014>
- Fredrickson, B. (2001). The role of positive emotions in positive psychology: The broaden-and-build theory of positive emotions. *American psychologist*, 56(3), 218-226. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0003-066X.56.3.218>
- Frensch, K., Pratt, M. y Norris, J. (2007). Foundations of generativity: Personal and family correlates of emerging adults' generative life-story themes. *Journal of Research in Personality*, 41(1), 45-62. <https://doi.org/10.1016/j.jrp.2006.01.005>
- Hargreaves, L., Kvalsund, R. y Galton, M. (2009). Reviews of research on rural schools and their communities in British and Nordic countries: Analytical perspectives and cultural meaning. *International Journal of Educational Research*, 48(2), 80-88. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2009.02.001>
- Instituto Nacional de Estadísticas (1992). Informe Demográfico de Chile, según Resultados Censo 1992. Instituto Nacional de Estadísticas. <http://www.memoriachilena.gob.cl/archivos2/pdfs/MC0055472.pdf>
- Instituto Nacional de Estadísticas (2002). Síntesis de resultados Censo Nacional 2002. Instituto Nacional de Estadísticas. <https://www.inec>

cl/docs/default-source/censode-poblacion-y-vivienda/publicaciones-y-anuarios/2002/sintesis-censal-2002.pdf

Instituto Nacional de Estadísticas (2018a). Urbano / Rural: Contexto de los Resultados. Instituto Nacional de Estadísticas. http://www.censo2017.cl/servicio-de-mapas/descargas/mapas/Urbano-Rural-Contexto_de_Resultados.pdf

Instituto Nacional de Estadísticas (2018b). Síntesis de resultados censo 2017. Instituto Nacional de Estadísticas. <https://www.censo2017.cl/descargas/home/sintesis-deresultados-censo2017.pdf>

Kim, S., Chee, K. y Gerhart, O. (2017). Redefining generativity: Through life course and pragmatist lenses. *Sociology Compass*, 11(11), e12533. <https://doi.org/10.1111/soc4.12533>

Kovács, K. (2012). Rescuing a small village school in the context of rural change in Hungary. *Journal of Rural Studies*, 28(1), 108-117. <https://doi.org/10.1016/j.jrurstud.2012.01.020>

Knopik, N. (2019). *Generativity development of college students who mentor* (MAS tesis). University of Nebraska-Lincoln. <https://digitalcommons.unl.edu/aglecdis/109/>

Krahn, H., Johnson, M. y Galambos, N. (2021). Intrinsically Rewarding Work and Generativity in Midlife: The Long Arm of the Job. *Work and Occupations*, 48(2), 184-206. <https://doi.org/10.1177/0730888420964942>

Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Morata.

Lavy, S. y Eshet, R. (2018). Spiral effects of teachers' emotions and emotion regulation strategies: evidence from a daily diary study. *Teaching and Teacher Education*, 73, 151-161. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.04.001>

Lawford, H., Pratt, M., Hunsberger, B. y Mark-Pancer, S. (2005). Adolescent Generativity: A Longitudinal Study of Two Possible Contexts for Learning Concern for Future Generations. *Journal of Research on Adolescence*, 15(3), 261-273. <https://doi.org/10.1111/j.1532-7795.2005.00096.x>

Lin, Y. (2020). Support matters: Predictors of intrinsic motivation in older learners in Taiwan. *Australian Journal of Adult Learning*, 60(2), 190-212. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1267936>

Liu, K. y Ball, A. (2019). Critical Reflection and Generativity: Toward a Framework of Transformative Teacher Education for Diverse Learners. *Review of Research in Education*, 43(1), 68-105. <https://doi.org/10.3102/0091732X18822806>

Loayza, E. (2020). La investigación cualitativa en Ciencias Humanas y Educación. Criterios para elaborar artículos científicos. *Educare et Comunicare: Revista de investigación de la Facultad de Humanidades*, 8(2), 56-66. <https://doi.org/10.35383/educare.v8i2.536>

- Martínez, M. (2007). *La Investigación Cualitativa Etnográfica en Educación. Manual Teórico Práctico*. Trillas.
- McAdams, D. (2001). Generativity in midlife. En M. Lachman (Ed.), *Wiley series on adulthood and aging. Handbook of midlife development* (pp. 395-443). John Wiley & Sons. <https://psycnet.apa.org/record/2001-06209-009>
- McAdams, D. (2008). *The Life Story Interview*. Evanston: The Foley Center for the Study of Lives / Northwestern University. <https://www.sesp.northwestern.edu/foley/instruments/interview/>
- McAdams, D. (2013). The Positive Psychology of Adult Generativity: Caring for the next generation and constructing a Redemptive Life. En J. D. Sinnott (Ed.), *Positive Psychology: Advances in understanding adult motivation* (pp. 191-205). Springer.
- McAdams, D. (2015). Tracing Three Lines of Personality Development. *Research in Human Development*, 12, 224-228. <https://doi.org/10.1080/15427609.2015.1068057>
- McAdams, D. y Guo, J. (2015). Narrating the Generative Life. *Psychological Science*, 26(4), 475-483. <https://doi.org/10.1177/0956797614568318>
- McAdams, D. y Logan, R. (2004). What is generativity? En E. de St. Aubin, D. McAdams y T. Kim, *The Generative Society: Caring for Future Generations* (pp. 15-31). APA.
- McAdams, D. y McLean, K. (2013). Narrative identity. *Current Directions in Psychological Science*, 22(3), 233-238. <https://doi.org/10.1177/0963721413475622>
- McAdams, D. y Olson, B. (2010). Personality Development: Continuity and Change Over the Life Course. *Annual Review of Psychology*, 61, 517-542. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.093008.100507>
- McAdams, D. y de St. Aubin, E. (1992). A theory of generativity and its assessment through self-report, behavioral acts, and narrative themes in autobiography. *Journal of Personality and Social Psychology*, 62, 1003-1015. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0022-3514.62.6.1003>
- Mendoza-Núñez, V. y Vivaldo-Martínez, M. (2019). Community gerontology model for healthy aging developed in Mexico framed in resilience and generativity. *Journal of Cross-Cultural Gerontology*, 34(4), 439-459. <https://doi.org/10.1007/s10823-019-09385-5>
- Miller, R., Liu, K. y Ball, A. F. (2020). Critical Counter-Narrative as Transformative Methodology for Educational Equity. *Review of Research in Education*, 44(1), 269-300. <https://doi.org/10.3102/0091732X20908501>
- Ministerio de Educación (2020). Orientaciones generales para la enseñanza en escuelas rurales multigrado. Ministerio de Educación.

<https://rural.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/22/2020/07/ORIENTACIONES-RURAL-2020-.pdf>

- Minte, A. y Sepúlveda, A. (2018). *Investigación cualitativa en educación*. Universidad de Los Lagos.
- Murillo, F. y Román, M. (2008). Resultados de aprendizaje en América Latina a partir de las evaluaciones nacionales. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 1(1), 6-35. <https://revistas.uam.es/index.php/riee/article/view/4677/5114>
- Núñez, C., González, B., Ascorra, P. y Grech, S. (2020). Contar para comprender: cierre de escuelas rurales municipales en Chile y sus implicancias para las comunidades. *Educação & Sociedade*, 41, e215922. <https://doi.org/10.1590/es.215922>
- Núñez, C., Peña, M., Cubillos, F. y Solorza, H. (2016). Estamos todos juntos: el cierre de la Escuela Rural desde la perspectiva de los niños. *Educação E Pesquisa*, 42(4), 953-967. <https://doi.org/10.1590/s1517-9702201612152334>
- Núñez, C., Solís, C. y Soto, R. (2014). ¿Qué sucede en las comunidades cuando se cierra la escuela rural? Un análisis psicosocial de la política de cierre de las escuelas rurales en Chile. *Universitas Psychologica*, 13(2), 615-625. <http://www.scielo.org.co/pdf/rups/v13n2/v13n2a18.pdf>
- Obreque, A., Hernández-Mosqueira, C., Peña-Troncoso, S., Agredo, M. y Salvatierra, M. (2019). Evaluación del desempeño docente en Chile: percepción de profesores mal evaluados. *Cadernos de Pesquisa*, 49(172), 144-163. <https://doi.org/10.1590/198053145792>
- Observatorio Económico Social de la Región de la Araucanía (2016). Educación Rural. Rendimiento Académico SIMCE Matemática – 8° Básico. <http://oes.ufro.cl/index.php/oes-ufro/estadisticas/sociales/datos-historicos/category/10-datos-historicos>
- Oliner, S. y Oliner, P. (1988). *Altruistic personality: rescuers of Jews in Nazi Europe*. Simon and Schuster.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (2014). *Rural Policy Reviews*. OCDE Publishing.
- Ortega, M. y Cárcamo, H. (2018). Relación familia-escuela en el contexto rural: miradas desde las familias. *Educación*, 27(52), 81-97. <https://dx.doi.org/10.18800/educacion.201801.006>
- Otzen, T. y Manterola, C. (2017). Técnicas de muestreo sobre una población a estudio. *International Journal of Morphology*, 35(1), 227-232. <https://dx.doi.org/10.4067/S0717-95022017000100037>
- Peirano, C., Puni, S. y Astorga, M. (2015). Educación Rural: Oportunidades para la Innovación. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 6(1), 53-70. <https://doi.org/10.18861/cied.2015.6.1.7>

- Pratt, M. y Fiese, B. (2004). Families, Stories, and the Life Course: An Ecological Context. En M. Pratt y B. Fiese (Eds.), *Family stories and the life course: Across time and generations* (pp. 1-24). Lawrence Erlbaum Associates Publishers. <https://psycnet.apa.org/record/2004-13618-001>
- Pratt, M., Hunsberger, B., Pancer, S. y Alisat, S. (2003). A Longitudinal Analysis of Personal Values Socialization: Correlates of a Moral Self-Ideal in Late Adolescence. *Social Development*, 12, 563-585. <https://doi.org/10.1111/1467-9507.00249>
- Reed, P. (2014). Theory of self-transcendence. En M. Smith y P. Liehr (Eds.), *Middle range theory for nursing* (pp. 105-129). Springer.
- Rodríguez, C., Lorenzo, O. y Herrera, L. (2005). Teoría y Práctica del Análisis de Datos Cualitativos. Proceso General y Criterios de Calidad. *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades*, 15(2), 133-154. <https://www.redalyc.org/pdf/654/65415209.pdf>
- Romero, J. (2012). Lo rural y la ruralidad en América Latina: Categorías conceptuales en Debate. *Psicoperspectivas*, 11(1), 8-31. <https://psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/article/view/176>
- Rusu, P. y Colomeischi, A. (2020). Positivity Ratio and Well-Being Among Teachers. The Mediating Role of Work Engagement. *Frontiers in psychology*, 11, 1608. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01608>
- Sandoval-Obando, E. (2019). *La profesionalidad docente rural: implicaciones socioeducativas desde la perspectiva narrativa generativa*. Fondecyt de Iniciación N.º 11190028. Documento sin publicar.
- Sandoval-Obando, E. (2020a). Caracterizando la identidad narrativa en educadores rurales chilenos: una propuesta de investigación. En E. Sandoval-Obando, E. Serra Desfilis, y Ó. García (Eds.), *Nuevas Miradas en Psicología del Ciclo Vital* (pp. 273-298). RIL Editores / Universidad Autónoma de Chile. <https://doi.org/10.32457/ISBN9789568454951982020-ED1>
- Sandoval-Obando, E. (2020b). La profesionalidad docente rural chilena desde la perspectiva narrativa generativa: una exploración inicial. En J. Arboleda, *Libro de Investigación. V RIDGE: Liderazgo y gestión educativa para un mundo mejor* (pp. 132-152). Red Iberoamericana de Pedagogía / Universidad Católica del Maule.
- Sandoval-Obando, E. (2021). Implicancias socioeducativas de la generatividad en educadores rurales chilenos. *International Journal of Development and Educational Psychology*, 2(1), 327-336. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2021.n1.v2.2115>
- Sandoval-Obando, E. y Zacarés, J. (2020). Generatividad y Desarrollo Adulto. En E. Sandoval-Obando, E. Serra Desfilis y Ó. García (Eds.), *Nuevas Miradas en Psicología del Ciclo Vital* (pp. 189-218). RIL Editores / Universidad Autónoma de Chile. <https://doi.org/10.32457/ISBN9789568454951982020-ED1>

- Schoklitsch, A. y Baumann, U. (2012). Generativity and aging: A promising future research topic? *Journal of Aging Studies*, 26(3), 262-272. <https://doi.org/10.1016/j.jaging.2012.01.002>
- Serra, E. (2008). Somos lo que contamos: La Historia de Vida como método evolutivo. En F. Sanz, *La fotobiografía: imágenes e historias del pasado para vivir con plenitud el presente* (pp. 405-415). Kairós.
- SIMCE (2017). *Resultados Nacionales SIMCE 2017*. Ministerio de Educación. <http://www.revistadeeducacion.cl/resultados-simce-2017-pocos-avances-y-grandes-desafios-en-educacion-media/>
- Son, J. y Wilson, J. (2011). Generativity and volunteering. *Sociological Forum*, 26(3), 644-667. <https://doi.org/10.1111/j.1573-7861.2011.01266.x>
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Universidad de Antioquia.
- Sunderman, H. (2020). *The development of generativity among college student leaders who mentor: A growth curve analysis* [Unpublished doctoral dissertation]. University of Nebraska-Lincoln. <https://digitalcommons.unl.edu/cehsdiss/354/>
- Timilsina, R., Kotani, K. y Kamijo, Y. (2019). Generativity and social value orientation between rural and urban societies in a developing country. *Futures*, 105, 124-132. <https://doi.org/10.1016/j.futures.2018.09.003>
- Toro, S., Peña-Troncoso, S., Vega, J. y Moreno-Doña, A. (2020). Lo educativo en tiempos trans-modernos: aportes para la construcción de un pensamiento educativo situado. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 25(1), 239-248. <https://produccioncientificaluz.org/index.php/utopia/article/view/34245>
- Trigueros, C., Rivera-García, E. y Rivera-Trigueros, I. (2018). *Técnicas conversacionales y narrativas. Investigación cualitativa con software Nvivo*. Universidad de Granada / Escuela Andaluza de Salud Pública.
- Ulloa, Y. (2020). *A Montessori Teacher's Guide to the Development of the Self: A Handbook* [Doctoral dissertation]. Saint Mary's College of California.
- Villar, F., López, O. y Celdrán, M. (2013). La generatividad en la vejez y su relación con el bienestar: ¿Quién más contribuye es quien más se beneficia? *Anales de Psicología*, 29(3), 897-906. <http://dx.doi.org/10.6018/analesps.29.3.145171>
- Wojciechowska, L. (2017). Subjectivity and generativity in midlife. *Polish Psychological Bulletin*, 48(1), 38-43. <https://journals.pan.pl/Content/101071/PDF/05.pdf.pdf>

- Zacarés, J. y Serra, E. (2011). Exploring the territory of adult development: The key to generativity. *Cultura y Educación*, 23(1), 75-88. <https://doi.org/10.1174/113564011794728533>
- Zacarés, J., Ruiz, J. y Amer, E. (2002). Generatividad y bienestar psicológico en profesores: un estudio exploratorio. En M. Fajardo, M. Ruiz, A. Ventura, F. Vicente y J. Julve. (Coords.), *Psicología de la Educación y Formación del profesorado. Nuevos retos, nuevas respuestas* (pp. 611-625). Psicoex.



Cartografía de libros ilustrados de no ficción y ods para un Horizonte 2030*

Nonfiction Picture Book Mapping and SDGs for a Horizon 2030

Mapeamento de livros ilustrados de não ficção e ods para um Horizonte 2030

Manuel Francisco Romero-Oliva** 

Blanca Florido-Zarazaga*** 

Hugo Heredia-Ponce**** 

Para citar este artículo: Romero-Oliva, M. F., Florido-Zarazaga, B. y Heredia-Ponce, H. (2023). Cartografía de libros ilustrados de no ficción y ods para un Horizonte 2030. Una alternativa a los libros de texto. *Revista Colombiana de Educación*, (89), 231-251. <https://doi.org/10.17227/rce.num89-17430>



Recibido: 07/10/2022

Evaluado: 07/11/2022

* Este trabajo se enmarca en el proyecto I+D+i PID2021-126392OB-I00 "Lecturas no ficcionales para la integración de ciudadanas y ciudadanos críticos en el nuevo ecosistema cultural" (Ienficec), cuya investigadora principal es Rosa Tabernero Sala, de la Universidad de Zaragoza y la tesis doctoral Diseño e implementación de un espacio multimodal para la formación de ciudadanos desde el Horizonte 2030 y los libros ilustrados de no ficción, Programa de doctorado 8219 Investigación y práctica educativa, Universidad de Cádiz.

** Doctor, Universidad de Cádiz, Cádiz, España. manuelfrancisco.romero@uca.es

*** Escuela doctoral educa, Universidad de Cádiz, Cádiz, España. blancaflorido@hotmail.com

**** Doctor, Universidad de Cádiz, Cádiz, España. hugo.heredia@uca.es

Resumen

Los postulados de la Agenda Europea 2030 y de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ods) evidencian la necesidad de afrontar la educación hacia una educación crítica, vinculada a los retos sociales de inclusión, justicia y sostenibilidad. Las prácticas letradas de la lectura, como base interpretativa de la realidad, han de estar orientadas hacia un aprendizaje contextualizado para afrontar situaciones que actualicen y autentiquen el currículo. De esta manera, es necesario proponer nuevos materiales que superen la rigidez de los libros de textos y fomenten la construcción del conocimiento desde la curiosidad y la investigación del lector, así como la mediación del docente. Mediante una metodología de análisis documental de las principales editoriales por medio de parrilla de contenidos validada ad hoc, se ha diseñado una cartografía con un corpus de 51 libros ilustrados de no ficción (LINF). Los resultados se han desarrollado atendiendo a tres dimensiones que aglutinan los 17 ods —justicia social; educación e igual; y medio ambiente—. Finalmente, las conclusiones pretenden ofrecer líneas educativas centradas en los resultados obtenidos en las escuelas con los LINF como alternativa a los libros de texto para una educación sostenible y justa desde la formación de lectores críticos en las diferentes áreas curriculares.

Palabras clave

libros ilustrados de no ficción; libros de texto; formación de lectores; ods; ciudadanía

Keywords

illustrated non-fiction books; textbooks; reader training; ods; citizenship

Abstract

The postulates of the European Agenda 2030 and the Sustainable Development Goals (SDGs) highlight the need to address education towards a critical education that is linked to the social challenges of inclusion, justice and sustainability. The literate practices of reading, as an interpretative basis of reality, must be oriented towards contextualized learning to face situations that update and authenticate the curriculum. In this way, it is necessary to propose new materials that overcome the rigidity of textbooks and encourage the construction of knowledge based on the curiosity and research of the reader, as well as the mediation of the teacher. Through a methodology of documentary analysis of the main publishers, by means of a grid of contents validated ad hoc, a cartography has been designed with a corpus of 51 illustrated non-fiction books (INBS). The results have been developed according to three dimensions that bring together the 17 SDGs —social justice; education and equality; and environment. The conclusions aim to offer educational lines focused on the results obtained in schools with the INBS as an alternative to textbooks for a sustainable and fair education from the formation of critical readers in the different curricular areas.

Resumo

Os postulados da Agenda Europeia 2030 e dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ods) evidenciam a necessidade de abordar a educação para uma educação crítica, ligada aos desafios sociais de inclusão, justiça e sustentabilidade. As práticas de letramento em leitura, como base interpretativa da realidade, devem ser orientadas para uma aprendizagem contextualizada para enfrentar situações que atualizem e autentiquem o currículo. Dessa forma, é preciso propor novos materiais que superem a rigidez dos livros de texto e estimulem a construção do conhecimento a partir da curiosidade e da pesquisa do leitor, bem como da mediação do professor. Através de uma metodologia de análise documental das principais editoras através de uma grade de conteúdos validada ad hoc, foi desenhada uma cartografia com um corpus de 51 livros ilustrados de não-ficção (LINF). Os resultados foram desenvolvidos considerando três dimensões que reúnem os 17 ods — justiça social; educação e igualdade; e ambiente. Por fim, as conclusões visam oferecer linhas pedagógicas centradas nos resultados obtidos nas escolas com o LINF como alternativa aos livros didáticos para uma educação sustentável e justa a partir da formação de leitores críticos nas diversas áreas curriculares.

Palavras-chave

livros ilustrados de não ficção; livros de texto; formação de leitores; ods; cidadania

Introducción

Para hacer frente a los múltiples desafíos que demanda la sociedad del siglo **xxi**, resulta indispensable asignar nuevos objetivos a la educación. Bajo el título *La educación encierra un tesoro*, el Informe Delors (1996) ya adelantaba la necesidad de estructurar el conocimiento en torno a cuatro pilares: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser. Este pensamiento amplía y replantea el currículo educativo desde el término de *competencias* hacia la ciudadanía (Morillas, 2006), de manera global, y de *competencias clave*, desde una concreción particular en el currículo de España, consideradas estas como “aquellas que todas las personas precisan para su realización y desarrollo personal, así como para la ciudadanía activa, la inclusión social y el empleo” (BOE, 2015, p. 6986). Desde esta concepción social de la educación, nos adentramos en una perspectiva centrada en el desarrollo sostenible y la ciudadanía mundial que debería contribuir a los postulados de la Agenda Europea 2030 y a los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ods) de las Naciones Unidas, para incorporar saberes, capacidades y actitudes críticas. La educación ha de contribuir a la toma de decisiones y asumir un papel activo y transformador, en consonancia con los postulados de la Unesco (2014) y el Horizonte 2030: 1) el aprendizaje permanente y las nuevas formas que encuentra para hacer frente a los retos contemporáneos; 2) las ciudades del aprendizaje como nuevo marco para el aprendizaje comunitario; y 3) la ciudadanía activa, un campo de la educación cada vez más importante debido a las crecientes amenazas a la democracia, la libertad y los derechos humanos a las que nos enfrentamos hoy en día, ante los problemas y situaciones de injusticia social de todas las personas (Block, 2020).

Desde esta concepción crítica de la educación, la lectura se convierte en la base de una alfabetización para la vida ciudadana (Ferreiro, 2002) desde una hermenéutica de la interpretación de la realidad (García Amilburu, 2002), como experiencia de conexión y expresión para comprender el mundo desde la visión del alumnado y del profesorado sobre sí mismos y sobre sus papeles en la sociedad. Nuestras prácticas letradas en el aula deben encaminarse a la construcción del conocimiento del lector a partir de la cosmovisión del mundo y de su concepción existencial (Taylor, 2006), en donde “el profesor deja de ser considerado el único poseedor de un saber que sólo tendría que transmitir. Ahora se convierte fundamentalmente en el asociado de un saber colectivo que debe organizar y ayudar a compartir” (Barberá, 2003, p. 60) y en referente de cohesión ante la diversidad del aula (Zavala, 2019). El proceso de *deconstruir* y *reconstruir* la realidad y la historia a partir de una perspectiva intertextual e interactiva nos permitirá concebir el mundo en toda su complejidad, pues, como indica García Padrino “leer y comprender el mundo tiene mucho que ver con el modo en que hablamos,

con la manera de contar las cosas; comprender y ser comprendido tiene mucho que ver con las maneras de conversar, constituye nuestra particular inteligencia narrativa” (2007, p. 256).

De forma más específica, la lectura se considera una destreza básica en el ámbito escolar para el acceso y desarrollo de las competencias educativas (Romero, 2009), imbricando la competencia en comunicación lingüística (en adelante CCL) y el aprendizaje curricular desde una visión transdisciplinar e interdisciplinar. En este sentido, Crowder (1985) indica que la lectura “se puede relacionar con casi todos los procesos cognitivos, desde la sensación y la percepción, hasta la comprensión y el razonamiento” (p. 11). Así, asistimos a la necesidad de abordar la CCL de manera global respecto a la formación de lectores desde todas las áreas de conocimiento —áreas lingüísticas (AL) y áreas no lingüísticas (ANL)— y etapas curriculares (Ballester e Ibarra, 2016; Herrera, 2009; Trujillo, 2015). Los informes de las pruebas estandarizadas de PISA (*Programme for International Student Assessment*) y de PIRLS (*Progress in International Reading Literacy Study*) evidencian continuamente una situación de la que no debemos rehuir: el bajo nivel de comprensión lectora de los españoles (Lorenzo, 2016). Estos índices anuncian la presencia de un analfabetismo funcional (Área y Guarro, 2012) y son, sin duda, una llamada de atención para impulsar actuaciones de mejora ante estas carencias detectadas en la lectura.

Entre las posibles estrategias optamos, desde una visión sistémica (Romero y Trigo, 2018), por el Proyecto Lingüístico de Centro —en adelante, PLC— (Dirección General de Formación del Profesorado e Innovación Educativa, 2020) que, como indican Trujillo y Rubio (2014), adquiere el valor de piedra angular para afrontar esta necesidad de cambio. Este se presenta como espacio de coordinación de todas aquellas actuaciones para la mejora de la CCL desde una concepción integradora de los diversos agentes implicados en los centros educativos: docentes de todas las áreas, familias y entornos (Fabregat, 2020; Trujillo 2010), que deberá contextualizarse desde la realidad propia (Pérez Invernón, 2019; Trigo et al., 2019). De las distintas líneas de actuación que ofrece esta alternativa (Trujillo, 2010), pondremos el foco en la formación de lectores, es decir, cuestiones referidas no solo al desarrollo de la comprensión lectora sino a los planes de lectura y biblioteca, en donde se integran AL y ANL: “el plan lector del centro tiene como objetivo ordenar y articular el tratamiento de la lectura en una institución educativa a partir de un objetivo claro y definido: la formación de lectores” (Fabregat, 2018, p. 236) en un ecosistema escolar (Romero et al., 2020), que se configura a partir de un nuevo paradigma educativo y cultural (Freire, 2008) ocasionando nuevos formatos, nuevos medios, nuevos géneros, en definitiva, nuevas formas de lectura (Cordón, 2018).

Libros ilustrados de no ficción: su contribución al pensamiento crítico y sostenible de la educación

La educación para el desarrollo sostenible a través del pensamiento crítico se convierte en una prioridad vinculada a la agenda institucionalizada de los ODS —Agenda 2030—, aprobados por la Asamblea General de Naciones Unidas para el periodo 2016-2030 (ONU, 2015a). Son, según Murga (2018) “los grandes retos a los que hoy se enfrenta la Humanidad derivados de las problemáticas ecológicas, económicas y sociales globales” (p. 39). Sin embargo, nuestras preguntas de investigación nos llevan a reflexionar en torno a la concreción de estas orientaciones para una educación de la ciudadanía global (Unesco, 2016). ¿La escuela actual contribuye a formar una visión crítica y ambiental desde los ecosistemas educativos? ¿Se crean situaciones de aprendizaje desde una concepción interpretativa de la realidad? ¿Qué materiales se emplean para afrontar los postulados de Horizonte 2030 en las prácticas de aula? ¿Cómo pueden contribuir los libros ilustrados de no ficción a una visión integrada de los ODS?

Estos planteamientos nos llevan al cuestionamiento crítico de los libros de texto como cultura de aprendizaje (Martínez Bonafé, 2010) y la capacidad de afrontar la actualización y autenticación del currículo (Romero, 2022) mediante recursos que posibiliten superar la monocultura y el silencio ante la diversidad: facilitadores de sostenibilidad, equilibrio, y equidad para el desarrollo de estos y afrontar claros ejemplos de la *sociología de las ausencias*, definida por Márquez (2011) como aquella intención de “transformar objetos imposibles en objetos posibles, objetos ausentes en objetos presentes” (p. 28). La principal causa de su cuestionamiento es que “no existe una confrontación de los contenidos con la realidad, reduciendo así la búsqueda y la experimentación por parte del alumno, y mermando su espíritu crítico” (Fernández y Caballero, 2017, p. 205).

Es, precisamente, en esta pedagogía emergente donde tiene cabida uno de los géneros que más repercusión ha tenido a partir de los años noventa en el mercado editorial: los libros ilustrados de no ficción —en adelante LINF— (Burgos, 2019), también denominados libros informativos frente a la ficción literaria. Estos suponen un legado de las corrientes científicas más emblemáticas de los últimos tiempos como el racionalismo, el positivismo y el cientifismo (Lartitegui, 2018). Si bien es cierto que se trata de una línea de investigación poco explorada en el ámbito nacional (Garraón, 2013), los LINF se presentan como un fenómeno novedoso, también denominados *libros informativos* o *libros de conocimientos* (Lartitegui, 2018), que, como señala Duke (2004), pueden ser informativos, narrativo-informativos e informativo-poéticos. Algunas de sus características y posibilidades de uso en las aulas (Moss, 1991; Ruth, 2009;

White, 2011) son: integran la materialidad propia del libro con estrategias visuales e hipervinculares (Tabernero, 2018), aspecto que contribuye a la competencia informacional de los jóvenes actuales (Santiago *et al.*, 2019); adoptan formas lúdicas y atractivas al complementarse la imagen y el texto (Durán, 2005; Tabernero, 2011); plantean desafíos y curiosidades con las que investigar más allá invitándoles al autoaprendizaje (Garraón, 2013); ayudan a comprender nuestro mundo al narrar hechos reales: fenómenos sociales, naturales, tecnológicos, científicos, entre otros (García, 1999); fomentan el pensamiento crítico y promueven la reflexión, esto es, según Lartitegui (2018), aprender a pensar; están elaborados por un equipo de especialistas que logran proporcionar una información científica, fiable y de calidad (Romero *et al.*, 2021b).

Consideramos que se tratan de un recurso indispensable para contribuir a la formación de lectores críticos desde una doble perspectiva: la intrínseca —relacionada con las características propias del lector receptor— y la extrínseca —vinculada con su entorno escolar y ámbito de aprendizaje a este tipo de libros (Véase tabla 1). Por todo ello, como vienen demostrando diversas investigaciones, estos proporcionan una experiencia de lectura placentera desde el significado de leer para *explorar* y leer para *aprender* (Kuhn *et al.*, 2017). Esta idea nos hace pensar que los LINF se convierten en un gran aliado para la mejora de la CCL del alumnado desde su carácter transdisciplinar, como se plantea en los PLC, por lo que no debemos obviar su potencial para combatir desde la escuela la crisis de lectura del siglo XXI.

Tabla 1.

Características intrínsecas y extrínsecas de la lectura

Finalidades intrínsecas	Finalidades extrínsecas
Curiosidad: despertar la curiosidad y promover la investigación.	Inclusión ANL: desarrollo de habilidades y estrategias de lectura crítica, al tiempo que se amplía el conocimiento del área de contenido.
Vivencias: proporcionar a los estudiantes experiencias de lectura auténticas que se conecten con sus vidas.	Alfabetización académica: construir vocabulario introduciendo a los lectores a los términos de contenido y lenguaje académico.
Motivación: motivar a los lectores reacios atrayéndolos con soportes visuales y formatos atractivos.	Jerarquización de la información: proporcionar a los lectores la exposición a una variedad de estructuras de texto y características.
Formativa: combinar la lectura por placer con la lectura por información.	Competencia informacional: preparar para el futuro contribuyendo al desarrollo de la alfabetización académica.

Nota: Young *et al.* (2007).

No debemos olvidar la dinamización de los LINF. Características como la estética de su materialidad los convierte, según Tabernero (2022), en obras que despiertan la curiosidad del lector para la aprehensión del

conocimiento a través de la interacción que invita a un compromiso reflexivo y dialógico con la información (Sanders, 2018). Se muestran como una oportunidad de democratizar el aula a través de la interacción entre los participantes en el proceso de construir y compartir el aprendizaje y su visión del mundo: la pedagogía de la escucha, una lectura educativa de lo que los propios alumnos hacen, sienten o manifiestan y que ha de llevarse a cabo mediante dinámicas favorecedoras de nuestra acción docente. Desde esta cosmovisión, y tomando como referencia a Formoshino *et al.* (2016) y a Osoro y Castro (2017), apostamos por el desarrollo de cuatro ejes como “espacio” de participación en la escuela (Véase tabla 2) para dinamizar la lectura:

Tabla 2.
Diseño metodológico para una democratización del aula

Fase I: Identidad y participación	Eje 1: <i>Pedagogía de las identidades</i>	Eje 2: <i>Pedagogía de la participación</i>
	Agentes en la escuela/informantes: niños, profesorado y familias	Procesos de escucha y participación infantil y documentación
	↓	↓
	Conocimiento y construcción de identidades individuales y sociales (Ser y estar)	Aportaciones de niños, familias y profesorado sobre el espacio escolar (Pertenecer y participar)
	↓	↓
	¿Quiénes somos? ¿Quiénes formamos parte? ¿Qué función cumplimos? ¿Qué esperan de nosotros? ¿Qué imagen pensamos que proyectamos? ¿Qué queremos ser?	¿Cómo es la escuela que te gustaría? ¿Cuáles son los espacios que más te gustan? ¿Qué cambios introducirías? ¿Por qué y para qué? ¿Qué harías en esos espacios?
	Eje 3: <i>Pedagogía de la experiencia</i>	Eje 4: <i>Pedagogía del significado</i>
	De la mirada individual a la mirada colectiva	Creación de consensos, construcción de significados compartidos
	↓	↓
	Comunicación y expresión del sentir y las aportaciones de niños, familias y profesorado (Explorar-comunicar)	Discurso de la comunidad educativa (Narrar - significar)
	↓	↓
	Análisis de constantes en cada discurso	Transformando nuestra escuela

Nota: Romero (2022).

En este marco democratizador del aula, ofrecemos una acción educativa emancipadora que integre múltiples voces a través de la interacción y la escucha de la alteridad para el reconocimiento y defensa de las personas y grupos que son ignorados (Véase tabla 3), desde las identidades, como seña generacional; desde el asociacionismo, como militancia social; y, en definitiva, desde la resiliencia, como proceso comunitario y cultural para afrontar las adversidades desde un posicionamiento positivo.

Tabla 3.
Voces presentes y ausentes en la cultura escolar

Voces presentes	Voces ausentes
Mundo masculino	Mundo femenino
Personas adultas	Infancia, juventud y tercera edad
Personas sanas	Personas enfermas, minusválidas físicas o psíquicas
Personas heterosexuales	Culturas gay, lesbianas, transexuales
Profesiones de prestigio	Clases trabajadoras y la pobreza
Mundo urbano	Mundo suburbano, rural y marinero
Estados y naciones poderosas	Naciones sin Estado
Raza blanca	Etnias minoritarias o sin poder
Primer Mundo Occidental	Países orientales y Tercer Mundo
Religión católica	Otras religiones, agnosticismo y ateísmo

Nota: Torres (2012, pp. 412-413).

En consecuencia, abogamos por una pedagogía crítica para comprender la enseñanza de la lengua en contextos: creencias, usos, cultura... y, sobre todo, en ecosistemas educativos en donde se interrelacionan múltiples agentes, circunstancias y poderes. De ahí que el objetivo principal de nuestra investigación sea desarrollar una cartografía de LINF vinculada a los ODS para una educación sostenible y justa desde la formación de lectores críticos en las diferentes áreas curriculares.

Metodología

Esta investigación obedece a un análisis documental cuya intención delimitan Del Rincón *et al.* (1995) al precisar este enfoque como actividad

sistemática y planificada que consiste en examinar documentos escritos. Pretende obtener información útil y necesaria para dar respuesta a los objetivos identificados en el planteamiento de la investigación, como confirmar una hipótesis, categorizar un conjunto de eventos, reconstruir acontecimientos, contrastar y validar información, etc. (p. 341)

De esta manera, coincide con los objetivos del estudio al pretender ofrecer una representación sistemática y sintética de los 17 ODS y una selección crítica de LINF para su consulta e inclusión curricular como alternativa a los libros de texto.

Técnica de análisis

La exploración documental ha tenido como base una parrilla de análisis validada *ad hoc* por Romero *et al.* (2022). Esta se compone de cuatro dimensiones bien diferenciadas, pero interconectadas entre sí: *ficha*

técnica del libro —información referida a los datos biográficos del libro—; *libro objeto* —los aspectos materiales del libro objeto—; *contenido del libro* —análisis del género, las ilustraciones, los paratextos y sus posibles destinatarios—; *libro y escuela* —relación con el currículo escolar—.

Corpus

El *corpus* editorial se compone de 51 LINF, distribuidos respecto a los 17 ODS, en concreto, tres obras por cada objetivo para poder implementar curricularmente tanto en AL como ANL. La cartografía de LINF se ha elaborado en tres momentos: en primer lugar, se han tomado como referencia aquellas editoriales de habla hispana relevantes en libros ilustrados de no ficción (entre otras: Zorro Rojo, Maeva Young, Takatuka, Iamiqué, Tecolote, Amanuta, CocoBooks, A Buen Paso, Nube Ocho, Wonder Ponder y Media Vaca); a continuación, se ha realizado el análisis de cada LINF según la parrilla de contenido de Romero *et al.* (2022); y, finalmente, los contenidos de análisis se han alojado en la plataforma <https://librosilustradosnoficcion.com>, que adquiere el rol de repositorio digital.

Resultados

Los resultados del análisis editorial de LINF para el desarrollo de los ODS se han distribuido según dos criterios:

- » Elaboración de una cartografía de LINF (Véase figura 1) en donde se integran tres libros informativos específicos de cada ODS, para ofrecer un *corpus* de 51 obras que pueden dinamizarse en las diferentes áreas del currículo —lingüísticas y no lingüísticas—.



Figura 1.

Cartografía LINF y ODS

- » Distribución de los 17 ODS en tres dimensiones de estudio en relación con las metas que pretenden cumplir desde una educación sostenible y equitativa:
 - Dimensión 1: Justicia Social (ODS 1, 2, 3, 16)
 - Dimensión 2: Educación e Igualdad (ODS 4, 5, 8, 10)

- Dimensión 3: Medio Ambiente (ods 6, 7, 9, 11, 12, 13, 14, 15)

Dimensión 1: Hacia una justicia social

En esta primera dimensión se aglutinan aquellos ods cuya acción está encauzada en la búsqueda de una sociedad más justa, equitativa y sostenible. Para ello, como indica Martínez (2001), es preciso:

(...) apostar por un modelo pedagógico, no solamente escolar, en el cual se procure que la persona construya su modelo de vida feliz y al mismo tiempo contribuya a la construcción de un modo de vida en comunidad justo y democrático. Esta doble dimensión individual y relacional, particular y comunitaria, debe conjugarse en el mismo tiempo y espacio si lo que pretendemos es construir ciudadanía y sobre todo si esta se pretende en sociedades plurales y diversas. (p. 63)

En este sentido, desde el ods 1, se apuesta por acabar con la pobreza como base de la justicia social. Según la ONU (2015b), más de 700 millones de personas, o el 10 % de la población mundial, aún vive en situación de extrema pobreza hoy en día, con dificultades para satisfacer las necesidades más básicas, como la salud, la educación y el acceso a agua y saneamiento... Afrontar una concienciación desde la educación conlleva recapacitar sobre *¿Cómo viven los niños en el mundo?*, de Adele Ciboul, e interactuar en sus páginas con troquelados, tarjetas y preguntas sobre aspectos de otras culturas y formas de vida. En esa línea también es interesante debatir sobre las situaciones de exclusión en las que se encuentran *Niños del mundo en peligro*, de Donald Grant, además, reflexionar sobre las condiciones de vida en países desfavorecidos y las diferencias sociales que observamos en el mundo, como es el caso de *Hay clases sociales*, del Equipo Plantel.

Para el caso del ods 2, “Hambre cero”, en el libro *Aventuras y desventuras de los alimentos que cambiaron el mundo*, de Teresa Benítez, nos adentramos en la idea de la comida como necesidad y, al mismo tiempo, como placer del que gozamos todos los días, pero que no todas las personas tienen. Con *¡Qué rico!*, de Alexandra Maxeiner, podremos conocer las comidas de los diferentes pueblos y la importancia de los hábitos y recursos de nuestra mesa o la tendencia a consumir ciertos alimentos, como dulces o golosinas, y evitar otros menos apetecibles, como las verduras. En ese sentido, *El gran libro de nuestro huerto*, de Blanca Millán, puede ser la excusa para intentar crear un espacio doméstico o escolar con el fin de conocer los procesos y momentos propios de la comida ecológica y sostenible.

La comida y los hábitos de salud entran en relación con el ods 3 —Salud y bienestar—, al respecto, puedes conocer tu cuerpo de manera interactiva con lupas y filtros de colores en *Iluminatología*, de Kate Davies.

Entramos en una dimensión que provoca la curiosidad y experimentación del lector con el texto para conocer el cuerpo humano, una estrategia vinculada al libro arte de estas colecciones. Unido a esta idea, dos libros se orientan al conocimiento del cuerpo y a la salud: por un lado, la referencia al encuentro con la primera alimentación, la materna, en *Tetas*, de Genichiro Yagyu, título que se encuadra en la colección “El mapa de mi cuerpo”, que, con carácter divulgativo, explica el sentido de amamantar a los bebés; y, por otro lado, podemos adentrarnos en la alimentación y su relación con la salud con *Nutre tu cuerpo*, de Gaëlle Duret, en donde nos habla de conceptos básicos referidos a la alimentación sana, desde el proceso digestivo, las bacterias, las vitaminas, los minerales... sin olvidarnos de la actividad física para una vida sana.

Este primer bloque se cierra con el objetivo 16, “Paz, justicia e instituciones solidarias”, en donde el acceso limitado a la justicia supone una grave amenaza para el desarrollo sostenible y, por ello, es importante reflexionar en torno a las formas de gobierno y la inseguridad de los regímenes e instituciones de los países. Dos libros —*Así es la dictadura*, del Equipo Plantel, y *Al porvenir*, de Azaña— se convierten en una oportunidad de dialogar con nuestros estudiantes sobre los gobiernos autoritarios y la democracia, para trabajar por la justicia y los derechos sociales. Se concluye con *Una tierra para mañana*, de Anne Jankéliowitch y Martine Laffóo, como estrategia para la concienciación de un mundo mejor mediante proyectos solidarios, ecológicos y de convivencia.

Dimensión 2: Educación e igualdad

La educación como un derecho universal que apueste por eliminar las desigualdades integra una serie de ODS que tomarán como base una educación de calidad —ODS 4—, que tiende a evitar exclusiones sociales y discriminaciones: *¿Qué es un refugiado?*, con biografía como la de *María Montessori*, de Gravel, y compartir *El gran libro de las emociones con los seres queridos*, de Mary Hoffman, con sus compañeros, maestros y familia, pues es en el contexto escolar donde surge la figura de la maestra. Con la colección *Pequeña & Grande María Montessori*, en Alba Editorial, podemos sumergirnos en las biografías de personas ilustres, en este caso, en la de una mujer que tuvo un papel de referencia en la transformación de la educación.

El papel de la mujer, la igualdad entre géneros y el empoderamiento —ODS 5— se conecta con una educación social para construir un mundo pacífico y próspero. El libro *Ellas cuentan: 50 mujeres y niñas que cambiaron el mundo*, de Katherine Halligan, se convierte en un referente para conocer los retos, dificultades y logros que tuvieron las mujeres para conseguir superar las barreras y límites impuestos. La igualdad de género

no solo es un derecho humano fundamental, sino que es uno de los fundamentos esenciales para construir un mundo pacífico, próspero y sostenible desde pequeños. Así, con *Niñas y niños feministas*, de Amavisca y Lacasa, podremos avanzar en esa línea de eliminar las diferencias para que no haya “cosas de chicos y cosas de chicas” y reflejarlo en situaciones cotidianas.

La igualdad en el trabajo y el derecho a dignificar las condiciones laborales —ODS 8— son aspectos que van a repercutir en la vida de las personas. Una revisión de *Las profesiones*, de Émilie Gorostis, servirá para investigar sobre el mundo de las profesiones y su repercusión en la sociedad. También resulta interesante iniciarlos en el uso responsable del dinero con *Mon y Nedita. Mi primer libro de economía*, de Montse Junyent y Lucía Serrano, y *La imprescindible guía sobre el dinero: Un increíble viaje por el mundo de las finanzas*, de H. Fiedler (2019). En esta línea de los recursos económicos, estudiaremos la reducción de las desigualdades entre países y personas —ODS 10—. A partir de los testimonios de *No hay tiempo para jugar: relatos de niños trabajadores*, de Sandra Arenal y Mariana Chiesa, observamos que persiste la injusticia de niños y niñas sin infancia y con responsabilidades de adultos, obligados a trabajar en las peores condiciones, ejerciendo duras tareas a cambio de un magro salario para mantener a sus familias, para costearse los estudios o sencillamente para sobrevivir. De ahí que debemos complementar nuestra acción educativa en una igualdad sin estereotipos con *La declaración de los derechos de los niños/niñas*, de Elisabeth Brami; sin olvidar *¡Me defiendo del sexismo!*, de Emmanuelle Piquet.

Dimensión 3: Defensa del medio ambiente

Desde la ecocrítica literaria (Campos y García, 2017), que tiene por objeto rescatar la naturaleza y convertirla en objeto y protagonista de los textos, en nuestro caso, los LINF. Según datos de la NASA, en 1880 la temperatura media del planeta era de $-0,16^{\circ}\text{C}$ y en 2016 y 2020, por primera vez, se superó a más de 1°C . Por ello, el ODS 13 “Acción por el clima” exige la adopción de medidas urgentes para combatir el cambio climático. Para unirse a esta misión, resulta esencial inspirarnos en las preguntas y respuestas sobre este fenómeno recogidas entre las páginas de *Greta: la lucha de una niña por salvar el planeta*, de Jeanette Winter: ¿Qué es el cambio climático?, ¿lo hemos causado nosotros?, ¿cuáles son sus consecuencias?, ¿estamos a tiempo de solucionarlo? En la misma línea se encuentra *Desde el origen del Cambio Climático hasta ahora*, de Catherine Barr y Steve Willians, donde es posible viajar en el tiempo y descubrir cómo ha evolucionado nuestro planeta desde los primeros signos del cambio climático hasta la actualidad. Es en *El gran libro de la ecología*, de Mary Hoffman, donde encontraremos

acciones para poder salvar las especies en peligro de extinción, proteger los bosques y las plantas, así como mantener nuestro aire y agua limpios y seguros; en definitiva, convertirnos en ecologistas en acción.

Este problema ambiental del que hablamos tiene un impacto negativo en las condiciones físicas en las que existen los ecosistemas marinos y terrestres. Por esta razón, el ods 14 —Vida submarina— hace hincapié en que la biodiversidad marina es vital tanto para la salud de las personas como de nuestro planeta. En *El gran libro del mar*, de Yuval Zommer, no solo podremos descubrir todo tipo de criaturas marinas escurridizas, relucientes, fuertes y asombrosas, sino que también se dará respuesta a estas preguntas sobre la fauna marina: ¿por qué el cangrejo camina de lado?, ¿por qué los pingüinos no se congelan?, ¿la estrella de mar es un pez?... De igual forma, en el *¡Buu! Un misterio marino*, de Kate Read, se ofrece una doble página con curiosidades sobre los amigos del pecesito rosa: ¿por qué las sardinas nadan en grupo?, ¿cómo se camufla el pulpo?, ¿qué hacen los cangrejos cuando se asustan? A bordo del *Océano*, de Anouck Boisrobert y Louis Rigaud, se hace un recorrido de cinco dobles páginas en formato *pop-up* que rinde homenaje al mundo marino, desplegando ante nuestros ojos la vida de los fondos oceánicos.

Por otra parte, el ods 15 —Vida de ecosistemas terrestres— resalta la necesidad de adoptar medidas para luchar contra la desertificación y la deforestación y preservar los hábitats terrestres. En *El gran libro del árbol y del bosque*, de René Mettler, podremos conocer desde la prehistoria hasta nuestros bosques actuales, los diferentes árboles y bosques del mundo, así como la fauna y la flora que crece en cada uno de ellos. De forma más específica, el libro *Raíces del bosque*, de Paulina Jara, nos invita a sumergirnos en la generosidad de las raíces, a realizar un viaje subterráneo que nos ayudará a comprender el verdadero sentido de cooperación y hermandad que existe en la naturaleza. Desde un enfoque práctico, *Manos a la tierra. Crea tu propio jardín*, de Kirsten Bradley, nos explica cómo preparar un pequeño jardín para polinizadores en una maceta, hacer bolas de semillas de las que brotarán flores en la acera, cultivar nuevas plantas a partir de restos de hortalizas o incluso diseñar fragantes tarjetas de felicitación transmitiendo la idea de que cuidar un jardín y observar la naturaleza es algo que podemos hacer todos.

Además, conviene destacar que, en este último siglo, la demanda de agua a nivel mundial se ha intensificado con el cambio climático y los fenómenos meteorológicos extremos, como sequías o inundaciones, se originan con más frecuencia. Ante esta realidad, el ods 6 —Agua limpia y saneamiento— tiene como fin garantizar la disponibilidad de agua y su gestión sostenible y el saneamiento para todos. Para contribuir a la concienciación y valorar la importancia de este recurso, *¡Sin agua nada es posible! Todo sobre la materia más importante del mundo*, de Christina

Steinlein, es un buen aliado para reflexionar sobre la necesidad del agua para que nuestro cuerpo pueda seguir funcionando. A través de los distintos *pop-ups* que se recogen entre las páginas de *El gran libro del agua*, de Anne-Sophie Baumann y Arnaud Lemaistre, se explica el ciclo del agua, por dónde fluye, en qué estados se encuentra, cómo se forma un glaciar, por qué los seres vivos la necesitamos... Para complementar esta información, en *La vida del agua. El recurso natural más importante de la Tierra*, de DK, aprenderemos de qué forma podemos reducir el consumo de agua.

Siguiendo con esta última idea, lo cierto es que depende de nosotros frenar este cambio mediante pequeñas acciones diarias que pueden contribuir a modificar la situación actual y mejorar el medio ambiente, entre ellas se destacan: hacer un uso responsable de la energía y reciclar. Por ello, el ODS 7 —Energía asequible y no contaminante— persigue aumentar el uso de energías renovables en detrimento de los combustibles fósiles y fomentar la eficiencia energética. Para tal fin, resulta de vital importancia que conozcan de dónde proviene, cómo ha evolucionado y cómo el ser humano ha aprendido a aprovecharla de formas distintas para hacer su vida más fácil, como en el caso de *Descubre la energía*, de Johannes Hirn y Verónica Sanz. Es en *Rescate Planeta*, de Patrick George, donde encontraremos pequeños gestos prácticos, como el ahorro de energía, que ayudarán a que nuestro mundo sea un lugar más verde. Además, en *Un mundo por descubrir: 30 inventos que cambiaron nuestra forma de vivir*, de James Brown y Richard Platt, se presentan los inventos más revolucionarios de la historia que nos proporcionan energía limpia, segura y sostenible para el futuro.

Sin embargo, garantizar el bienestar de la población a través del acceso a agua y energía se traduce en un consumo de los recursos naturales presentes en nuestro planeta y los modelos de producción y consumo actuales están agotando dichos recursos. Por tanto, se hace necesario cambiar este modelo para conseguir una gestión eficiente de los recursos naturales; siendo esta la meta principal del ODS 12 —Producción y consumo responsable—. La autora de *Basura: todo sobre la cosa más molesta del mundo*, Gerda Raidt, describe dónde van los desperdicios cuando los recogen los camiones de basura, por qué producimos toneladas de residuos y cómo podemos cambiar las cosas empezando por nosotros mismos. Igualmente, *Ecos Verdes*, de Mónica Martín, María de los Ángeles Pavez y Alejandra Acosta, es una invitación para cambiar de mirada y tomar conciencia sobre el cuidado de nuestro planeta así que ¡llegó la hora de poner manos a la obra! Desde un nuevo ángulo, en *Cuando nos hayamos comido el planeta*, de Alain Serres, a través de una metáfora se intenta motivar al alumnado a cuidar el medio ambiente y reflexionar sobre una idea fundamental: el dinero no puede comprarlo todo.

La innovación y el progreso científico son aspectos esenciales para el aumento de esta eficiencia energética y de recursos —ODS 7 y ODS 12— y, de esta forma, poder lograr sociedades prósperas y sostenibles. Esto, junto a infraestructuras sostenibles, resilientes y de calidad para todos, así como el impulso de una nueva industria bajo criterios de sostenibilidad que adopte tecnologías es lo que pretende conseguir el ODS 9 “Industria, innovación e infraestructura”. Con el libro *Desde la rueda hasta Internet*, de Catherine Barr y Steve Williams, podremos viajar en el tiempo para conocer los inventos más importantes que han hecho los seres humanos, tales como: la rueda, la brújula, las luces y la máquina de vapor. En la misma línea, entre las páginas de *El gran libro de los aviones y los aeropuertos*, de Anne-Sophie Baumann, descubriremos cómo vuela un avión, quién trabaja en la torre de control del aeropuerto, dónde llevan todo el equipaje de los pasajeros, qué figuras acrobáticas puede hacer y a qué se parecían los primeros aviones. Para ello, deberán entender, como se expone en el libro *En construcción*, de Juan Berrio, Sonia Rayos y Silvana Andrés, que la arquitectura es el inicio de una transformación.

Para la consecución de los ODS que conforman esta dimensión eco-crítica, no hay que olvidar que las ciudades desempeñan un papel muy importante, pues son las que determinan si lograremos un crecimiento económico inclusivo o cederemos ante una mayor desigualdad y será donde la gente buscará oportunidades de empleo y educación superior. De ahí que la meta del ODS 11 —Ciudades y comunidades sostenibles— sea lograr que las ciudades y los asentamientos humanos sean inclusivos, seguros, resilientes y sostenibles. En *Guía de ciudades*, de Georgia Cherry, nos sumergiremos en un magnífico viaje por 30 ciudades conociendo los edificios emblemáticos, personajes famosos, gastronomía, cómo moverse por la ciudad... De igual forma, en *Descubre las ciudades del mundo*, de María Mañeru, organizaremos nuestro viaje con la ayuda de los diferentes mapas de las ciudades y los lugares más famosos para visitar. Centrándonos en una ciudad, como es la de Valparaíso, en la obra *Valparaíso: secretos de la ciudad del viento*, de Fernanda Casorzo y Manuel Peña, descubriremos pequeños secretos sopladados al oído acerca de esta ciudad del viento: lo que cuentan los porteños, lo que dicen en los miradores de los cerros, lo que saben y no revelan.

Todos estos objetivos se cohesionan desde una visión integradora del asociacionismo que se inicia en nuestro entorno, para proyectarse hacia los aspectos locales, nacionales e internacionales desde la visión del ODS 17 —Alianzas para lograr los objetivos— que actúa de eje vertebrador hacia la concienciación colectiva del problema social. Libros como *Nosotros somos el cambio: jóvenes activistas por el clima*, de Catalina González o *Los jóvenes cuentan: 50 jóvenes que revolucionaron el planeta*, de Tom Adams, dan voz a niñas y niños, ciudadanos de derecho pleno de este

mundo, como agentes activos que luchan por un planeta más justo, sostenible e inclusivo desde la interculturalidad —*¡Todo el mundo!*, de Anja Tuckermann—.

Conclusiones

La oferta editorial cuyos destinatarios son escolares es tan extensa como variada. Como indican Vigne y Torregosa (2017) “hay demasiados editores, pero también hay demasiados libros y, sobre todo, demasiados libros insignificantes y sin valor, sin originalidad, que se aniquilan entre sí” (p. 16). Estas afirmaciones nos han llevado al análisis de los LINF (Romero *et al.*, 2021a) con un criterio centrado tanto en su rigor y calidad editorial, como en su integración curricular. Es, en esta idea de pertinencia e implicación de las AL como ANL, lo que nos ha movido a elaborar una cartografía que, a modo de mapa de géneros discursivos (Fabregat, 2018), suponga una propuesta integradora de todas las áreas desde una visión sistémica de centro (Fabregat, 2020) en el desarrollo de los planes de lectura y las bibliotecas escolares (Santos Díaz, 2017) y con perspectiva de leer para explorar y aprender (Kuhn *et al.*, 2017). En esta última idea, hemos querido avanzar y ofrecer alternativas a los libros de texto (Ramírez, 2003) en la construcción de un aprendizaje situado (Aravedo y Enríquez, 2018).

Evidenciamos, pues, que somos ecodependientes e interdependientes en el contexto en el que nos desenvolvemos y así lo postula la Agenda 2030 y las metas que marcan los ODS. La escuela debe atender a estas necesidades emocionales e intelectuales de sus integrantes para paliar unas deficiencias y desigualdades que no siempre podrán superar y compensar dentro del marco familiar y social al que pertenecen. Consideramos que la lectura ha de contribuir, de manera general, a

formar lectores inteligentes, voluntariosos, asiduos, críticos y autónomos que experimenten placer e incorporen la lectura a sus actividades cotidianas, y que, además, puedan producir textos coherentes y adecuados. Para ello necesitan interiorizar modelos textuales y proporcionárselos es una tarea prioritaria de la escuela. (Mac, 1999, p. 109)

Los LINF ofrecen la oportunidad de convertirse en punto de referencia crítica de la sociedad y el mundo en el que nos desenvolvemos, de cara a una intervención educativa que, según Román y Díez, “se enmarque en una concepción constructiva del aprendizaje escolar y de la intervención pedagógica” (1989, p. 24), que vaya más allá de los discursos oficiales, “embellecidos públicamente con declaraciones de solidaridad y derechos humanos” (Santos, 2005, pp. 145-148), y desarrollados en sus leyes educativas, pero que se quedan en el ámbito de las ideas y no de la acción educativa.

A pesar de haberse trazado un camino, tras los resultados obtenidos en el proyecto “Formar lectores en la sociedad digital a través del libro de no ficción” (RTI2018-093825-B-I00) I+D+i Retos de investigación (convocatoria 2018), aún es necesario continuar avanzando entre las diversas instituciones (Zeichner, 2010) hasta conseguir que nuestros hallazgos se materialicen en la sociedad en forma de estrategias y herramientas a partir de los LINF. Insistimos, pues, con nuestra investigación, en las oportunidades que ofrecen los LINF en el desarrollo de la competencia lingüística e informacional de los estudiantes (Tabernero, 2022) y en las estrategias que ayuden a realizar una adecuada selección de este tipo de libros (Romero *et al.*, 2021a). Por ello, el proyecto I+D+i PID2021-126392OB-I00 “Lecturas no ficcionales para la integración de ciudadanas y ciudadanos críticos en el nuevo ecosistema cultural” (Lenficec), en el convencimiento de la necesidad de contar con ciudadanos preparados para desenvolverse en la sociedad del conocimiento, está trabajando, desde distintas universidades españolas, como Zaragoza, Granada, Vigo y Cádiz, en favor de visibilizar este tipo de libros con el objetivo de promover la lectura no ficcional como eje aglutinador de acciones que integren una ciudadanía crítica en el nuevo ecosistema cultural.

Referencias

- Aravedo, M. de L. y Enríquez, G. (2018). El fomento a la lectura y escritura como experiencia de aprendizaje situado. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 40(1), 175-181.
- Área, M., y Guarro, A. (2012). La alfabetización informacional y digital: fundamentos pedagógicos para la enseñanza y el aprendizaje competente. *Revista española de documentación científica*, 35(1) 46-74. <https://doi.org/10.3989/redc.2012.mono.977>
- Ballester, J. e Ibarra, N. (2016). La educación lectora, literaria y el libro en la era digital. *Revista chilena de literatura*, 94, 147-171.
- Barberá, E. (2003). *La educación en la red. Actividades virtuales de enseñanza y aprendizaje*. Paidós.
- Block, J. (2020). *Teaching for a living democracy*. Teachers College Press.
- Boletín Oficial del Estado. (BOE, 2015). *Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato*.
- Burgos, I. (2019). Los libros de no ficción para niños o la imposibilidad del “había una vez”. *Idelee Revista*, 288. <https://bit.ly/3EqBO4K>
- Campos, M. y García, G. (2017). Aproximación a la ecocrítica y la ecoliteratura: literatura juvenil clásica e imaginarios del agua. *Ocnos*, 16(2), 95-106. http://doi.org/10.18239/ocnos_2017.16.2.1511

- Cordón, J. A. (2018). Combates por el libro: inconclusa dialéctica del modelo digital. *Profesional de la Información*, 27(3), 467-481. <https://doi.org/10.3145/epi.2018.may.02>
- Crowder, R. G. (1985). *Psicología de la lectura*. Alianza Editorial.
- Del Rincón, D., Arnal, J., Latorre, A., y Sans, A. (1995). *Técnicas de investigación en ciencias sociales*. Dykinson.
- Delors, J. (1996). Los cuatro pilares de la educación. En *La educación encierra un tesoro*. (pp. 96-109). Santillana/Unesco.
- Dirección General de Formación del Profesorado e Innovación Educativa. (2020). *Dossier PLC Proyecto Lingüístico de Centro*. Servicio de Planes y Programas Educativos. Consejería de Educación y Deporte. Junta de Andalucía.
- Duke, N. K. (2004). The case for informational text. *Educational Leadership*, 68(6), 40-44.
- Durán, T. (2005). Ilustración, comunicación, aprendizaje. *Revista de Educación*, 239-253.
- Fabregat, S. (2018). La lectura y las habilidades comunicativas en el marco del Proyecto Lingüístico de Centro: una propuesta interdisciplinar de mejora de la competencia en comunicación lingüística. En M. I. de Vicente-Yagüe y E. Jiménez (Eds.), *Investigación e innovación en educación literaria* (pp. 229-239). Síntesis.
- Fabregat, S. (2020). La mejora de las habilidades comunicativas como espacio de innovación: un acercamiento al Proyecto Lingüístico de Centro (PLC). *Ballaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 13(4), 1-24. <https://doi.org/10.5565/rev/jtl3.992>
- Fernández, M. P. y Caballero, P. A. (2017). El libro de texto como objeto de estudio y recurso didáctico para el aprendizaje: fortalezas y debilidades. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(1), 201-217. <https://doi.org/10.6018/reifop/20.1.229641>
- Ferreiro, E. (2002). *Pasado y presente de los verbos leer y escribir*. FCE.
- Formosinho, M., Monge, G. y Oliveira-Formosinho, J. (2016). *Transição entre ciclos educativos. Uma investigação praxeológica*. Porto Editora.
- Freire, J. (2008). Cultura digital y prácticas creativas en educación. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 6(1), 2-6. <http://doi.org/10.7238/rusc.v6i1.23>
- García Amilburu, M. (2002). *La educación, actividad interpretativa. Hermenéutica y Filosofía de la Educación*. Dykinson.
- García Padrino, J. (2007). *Leer en la cara y en el mundo*. Herder.
- García, R. L. (1999). Novela de No-Ficción: polémica en torno a un concepto contradictorio. *Revista Letras*, 51, 41-53.

- Garralón, A. (2013). *Leer y saber. Los libros informativos para niños*. Tarambana Libros.
- Herrera, R. (2009). *Magia de la letra viva: formar lectores en la escuela*. Academia.
- Kuhn, K., Rausch, C., McCarty, T., Montgomery, S., y Rule, A. C. (2017). Utilizing nonfiction texts to enhance reading comprehension and vocabulary in primary grades. *Early Childhood Education Journal*, 45(2), 285-296.
- Lartitegui, A. G. (2018). *Alfabeto del libro de conocimientos. Paradigmas de una nueva era*. Pantalia.
- Lorenzo, F. (2016). Competencia en comunicación lingüística para el avance de la comprensión lectora en las pruebas PISA. *Revista de Educación*, 374, 142-160. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2016-374-329>
- Mac, M. Á. (1999). Propuesta de lectura intensiva. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 20, 107-115.
- Márquez, Á. (2011). Boaventura de Sousa Santos: Interculturalidad de saberes y epistemologías del Sur. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 16(54), 5-6.
- Martínez Bonafé, J. (2010). *El currículum y el libro de texto: una dialéctica siempre abierta*. Morata.
- Martínez, M. (2001). Educación y ciudadanía en sociedades democráticas: hacia una ciudadanía colaborativa. En B. Todo y A. Tallone (Coords.), *Educación, valores y ciudadanía* (pp. 59-72). OIE-Fundación SM.
- Morillas, M. D. (2006). *Competencias para la ciudadanía. Reflexión, decisión y acción*. Narcea.
- Moss, B. (1991). The Children's Nonfiction Trade Books: A Complement to Content Area Texts. *The Reading Teacher*, 45(1), 26-32.
- Murga, M. Á. (2018). La Formación de la Ciudadanía en el Marco de la Agenda 2030 y la Justicia Ambiental. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 7(1), 37-52. <https://doi.org/10.15366/riejs2018.7.1.002>
- Organización de las Naciones Unidas (ONU). (2015a). *Objetivos de Desarrollo Sostenible*. A/69/L.85.
- Organización de las Naciones Unidas (ONU) (2015b). *Transformar nuestro mundo: La agenda 2030 para el desarrollo sostenible*.
- Osoro, J. M. y Castro, A. (2017). Educación y democracia: la escuela como "espacio" de participación. *Revista Ibero-americana de Educação*, 75(2), 89-108.
- Pérez Invernón, A. (2019). El Proyecto Lingüístico de Centro: una evolución necesaria para la mejora de la Competencia en Comunicación

Lingüística. *Tejuelo*, 30, 13-36. <https://doi.org/10.17398/1988-8430.30.13>

- Ramírez, T. (2003). El texto escolar: una línea de investigación en educación. *Revista de Pedagogía*, 24(70), 273-292. <https://bit.ly/3SleKTu>
- Román, M. y Díez, E. (1989). *Currículum y aprendizaje: un modelo de diseño curricular de aula en el marco de la reforma*. Dirección Provincial del M.E.C.
- Romero, M. F. (2009). Acceso a las competencias básicas educativas desde la lecto-escritura. *Tabanque Revista Pedagógica*, 22, 191-204.
- Romero, M. F. (2022). *Identidades docentes y formación de profesorado en Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Peter Lang.
- Romero, M. F., Ambrós, A. y Trujillo, F. (2020). Hábitos lectores de los adolescentes en un ecosistema llamado escuela: factores determinantes en estudiantes de educación secundaria. *Investigaciones Sobre Lectura*, 13, 1-34. <https://doi.org/10.24310/revistaisl.vi13.11112>
- Romero, M. F., Heredia, H., Trigo, E. y Romero Claudio, C. (2021a). Validación de parrilla de contenidos y desarrollo de plataforma digital de libros ilustrados de no ficción. *Tejuelo*, 34, 143-170. <https://doi.org/10.17398/1988-8430.34.143>
- Romero, M. y Trigo, E. (2018). Los proyectos lingüísticos de centro. Desarrollar la comprensión lectora en áreas no lingüísticas. *Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, 79, 51-59.
- Romero, M. F., Trigo, E. y Heredia, H. (2021b). Libros ilustrados de no ficción y formación de lectores: un análisis desde la voz de futuros docentes. *RIAAE – Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 16(3), 1695-1712. <https://doi.org/10.21723/riaee.v16iesp.3.15306>
- Romero, M. F., Trigo, E., Heredia, H. y Romero Claudio, C. (2022, en prensa). Claves e instrumentos para caracterizar un libro de no ficción. En R. Tabernero (Coord.), *Los libros de no ficción en la formación lectora. De la delimitación a las propuestas de centro (s/p)*. Graó.
- Ruth, S. (2009). What teachers need to know about the “new” nonfiction. *The Reading Teacher*, 63(4), 260-267. <https://doi.org/10.1598/RT.63.4.1>
- Sanders, J. S. (2018). *A literature of questions. Nonfiction for the Critical Child*. University of Minnesota Press.
- Santiago, M., Goenechea, C. y Romero, M. F. (2019). Consulta a docentes del Máster de Profesorado de Secundaria sobre la alfabetización mediática e informacional (AMI). Diseño y validación del cuestionario. *Revista Complutense de Educación*, 30(4), 1045-1066. <https://doi.org/10.5209/rced.60000>
- Santos Díaz, I. C. (2017). Desarrollo curricular y recursos educativos en las bibliotecas escolares. *Investigaciones Sobre Lectura*, 7, 36-54. <https://doi.org/10.37132/isl.v0i7.196>

- Sousa, B. de (2005). *El milenio huérfano. Ensayos para una nueva cultura política*. Trotta/ILSA.
- Tabernero, R. (2011). Leer y mirar: claves para una poética de la recepción del libro-álbum y del libro ilustrado. *Ensino Em Re-Vista*, 18(1), 93-109.
- Tabernero, R. (2018). Leer el álbum desde la materialidad. La manipulación como estrategia discursiva. En R. Tabernero (Ed.), *Arte y oficio de leer obras infantiles* (pp. 75-86). Octaedro.
- Tabernero, R. (2022, en prensa) (Coord.). *Leer por curiosidad. Los libros de no ficción en la formación lectora*. Graó.
- Taylor, C. (2006). *Imaginarios sociales modernos*. Paidós.
- Torres, J. (2012). *La justicia curricular. El caballo de Troya de la cultura escolar*. Morata.
- Trigo, E., Romero, M. F. y García, A. (2019). Las voces de los agentes dinamizadores en la implementación de un PLC como clave para la transformación de un centro educativo. *Tejuelo*, 30, 37-72. <https://doi.org/10.17398/1988-8430.30.37>
- Trujillo, F. (2010). La competencia en comunicación lingüística como proyecto de centro: retos, posibilidades y ejemplificaciones. *Lenguaje y Textos*, 32, 35-40.
- Trujillo, F. (2015). Un abordaje global de la competencia lingüística. *Cuadernos de Pedagogía*, 458, 10-13.
- Trujillo, F. y Rubio, R. (2014). El PLC como respuesta sistémica al reto de la competencia comunicativa en entornos educativos formales: propuesta de análisis de casos. *Lenguaje y Textos*, 39, 29-38.
- Unesco. (2016). *Global citizenship education, preparing learners for the challenges of the 21st century*.
- Unesco (2017). *Global Citizenship Education*. United Nations Educational. <https://bit.ly/3CfRHlz>
- Vigne, É. y Torregosa, G. (2017). El formato libro y el libro objeto. *Trama & Texturas*, 32, 15-20.
- White, L. (2011). The place of non-fiction texts in today's primary school. *Synergy*, 9(1), s/p.
- Young, T. A., Moss, B. y Cornwell, L. (2007). L. The classroom library: a place for nonfiction, nonfiction in its place. *Reading Horizons*, 48(3), 1-18.
- Zavala, V. (2019). Justicia sociolingüística para nuestro tiempo. *Íkala*, 24(2), 343-359. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v24n02a09>
- Zeichner, K. M. (2010). Nuevas epistemologías en formación del profesorado. Repensando las conexiones entre las asignaturas del campus y las experiencias de prácticas en la formación del profesorado en la universidad. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68, 123-149.



Estrategias virtuales de promoción lectora en libros de no ficción: un estudio netnográfico

Virtual Strategies of Reading Promotion in Non-fiction Books: A Netnographic Study

Estratégias virtuais de promoção da leitura em livros de não-ficção: um estudo netnográfico

José Manuel de Amo Sánchez-Fortún* 

Kevin Baldrich-Rodríguez** 

Juana Celia Domínguez-Oller*** 

Para citar este artículo: Sánchez-Fortún, J. M., Baldrich-Rodríguez, K. y Domínguez-Oller, J. C. (2023). Estrategias virtuales de promoción lectora en libros de no ficción: un estudio netnográfico. *Revista Colombiana de Educación*, (89), 252-274. <https://doi.org/10.17227/rce.num89-17433>



Recibido: 07/10/2022

Evaluado: 26/10/2022

* Profesor Titular, Universidad de Almería, Almería, España. jmdeamo@ual.es

** Contratado predoctoral FPU. Universidad de Almería, Almería, España. lbr955@ual.es

*** Doctora en Ciencias Humanas y Sociales, Universidad de Almería, Almería, España. jdo357@ual.es

Resumen

Este artículo de investigación centra su interés en los procesos de promoción de la lectura de libros de no ficción desarrollados en escenarios virtuales de carácter informal. Indagar acerca de la interacción, prescripción y mediación vinculadas a estas obras en redes sociales, plataformas y páginas webs, permite conocer y proyectar líneas estratégicas que favorezcan la mejora de los índices de lectura y el incentivo de contenidos vinculados a la difusión de la lectura y a sus creadores. Por ello, este estudio se sitúa bajo el paraguas de la netnografía, una estrategia de investigación etnográfica centrada en la esfera digital y en los datos compartidos en las comunidades virtuales. Se han seleccionado mediadores de lectura (principalmente, *booktubers* y *booktokers*) y productos editoriales epitextuales con el fin de explorar el fenómeno de incentivación de este tipo de libros en la sociedad digital. El conjunto de datos recolectados se ha analizado mediante el *software* Atlas.ti. Los resultados obtenidos muestran la relevancia de las estrategias promocionales de intermediación, así como la necesidad, por un lado, de ensanchar el canon curricular para incluir productos multimodales de no ficción que complementen la formación estética; lectora y literaria de los más jóvenes en diferentes contextos comunicativos y, por otro, de reivindicar un lugar preferente en el vasto polisistema cultural y, en particular, en el canon curricular de las diferentes etapas educativas. Este trabajo forma parte del Proyecto I+D+i Iarco (ref. PGC2018-101457-B-I00), subvencionado por el Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades del Gobierno de España.

Palabras clave

escenarios virtuales;
promoción lectora; no ficción;
libros ilustrados; mediación
lectora

Keywords

virtual scenarios; reading
promotion; non-fiction; picture
books; reading mediation

Abstract

This research article focuses its interest on the processes of promoting the reading of non-fiction books developed in non-formal virtual scenarios. Inquiring into interaction, prescription, and mediation associated with non-fiction book albums on social networks, platforms, and websites allows us to understand and plan strategic lines that favour improvement of reading rates and promote content related to the dissemination of reading and its creators. Therefore, this study situates under netnography umbrella—an ethnographic research strategy focused on the digital sphere and the data shared in virtual communities. Thus, reading mediators (mainly *booktubers* and *booktokers*) and epitextual publishing products have been selected to explore the phenomenon of non-fiction book incentivization in digital society. The collected data has been analysed using Atlas.ti software. The results obtained show the relevance of promotional strategies of intermediation, as well as the need to broaden the curricular canon to include multimodal non-fiction products that complement the aesthetic, reading and literary education of young people in different communicative contexts and, on the other hand to claim a preferential place in the vast cultural polysystem and the curricular canon of the different educational stages. This work is part of the R+D+i Iarco Project (ref. PGC2018-101457-B-I00), funded by the Ministry of Science, Innovation and Universities of the Spanish Government.

Resumo

Este artigo de investigação foca o seu interesse nos processos de promoção da leitura de livros de não-ficção desenvolvidos em cenários virtuais não formais. Pesquisar sobre as dinâmicas de interação, prescrição e mediação ligadas às obras em redes sociais, plataformas e websites, permite-nos compreender e planejar linhas estratégicas que favoreçam a melhoria das taxas de leitura e o incentivo de conteúdos ligados à difusão da leitura e dos seus criadores. Por esta razão, este estudo situa-se sob o guarda-chuva da netnografia, uma estratégia de investigação etnográfica centrada na esfera digital e nos dados partilhados nas comunidades virtuais. Portanto, foram selecionados mediadores de leitura (principalmente *booktubers* e *booktokers*) e produtos editoriais epitextuais a fim de explorar o fenómeno de incentivo ao livro de não-ficção na sociedade digital. O conjunto de dados recolhidos foi analisado utilizando o *software* Atlas.ti. Os resultados obtidos mostram a relevância das estratégias promocionais de intermediação, bem como a necessidade de alargar o cânone curricular para incluir produtos multimodais de não-ficção que complementem a estética, a leitura e a educação literária dos mais jovens em diferentes contextos comunicativos e, por outro lado, reivindicar um lugar preferencial no vasto polisistema cultural, em particular, no cânone curricular das diferentes etapas educativas. Este trabalho faz parte do Projecto P+D+i Iarco (ref. PGC2018-101457-B-I00), financiado pelo Ministério da Ciência, Inovação e Universidades do Governo Espanhol.

Palavras-chave

cenários virtuais; promoção
de leitura; não-ficção; livros
ilustrados; mediação de leitura

Introducción

La revolución digital ha supuesto profundas transformaciones en todos los ámbitos de la vida pública y privada (Chartier, 2018). En el área específica de lo literario, ha implicado una revisión del lugar que ocupa en la actualidad el libro impreso dentro del sistema cultural. Las transformaciones tecnológicas han permitido que la obra escrita en formato código coexista con otras textualidades caracterizadas por su naturaleza multimodal e hipermedial (Amo, 2019a; Borrás, 2011). Al ser productos creativos diseñados a partir de diversos sistemas semióticos que pueden consumirse o expandirse desde diferentes medios y formatos (Kress y van Leeuwen, 2020), su análisis no admite la aplicación del marco conceptual asociado a los procesos tradicionales de la comunicación literaria: autor, lector, texto, unidad... (Landow, 2009). Las obras multimodales requieren de nuevas formas de leer, ya que su construcción de sentido depende de las relaciones sinérgicas entre los diferentes lenguajes semióticos en ellos imbricados, además de las posibilidades de interacción compartida en el seno de una comunidad. Existe una extensa literatura científica acerca de los beneficios cognitivos, sociales y afectivos de la lectura compartida de estas obras hipercodificadas, ya que activan habilidades receptivas más complejas y favorecen lecturas vicarias. En el seno de la comunidad interpretativa se negocian las interpretaciones y se moldea el horizonte de expectativas de sus miembros (Amo *et al.*, 2021; Bortnem, 2008).

Desde esta perspectiva, la lectura se hace más social; se prioriza la función de compartir, debatir y valorar las experiencias lectoras entre los miembros de la comunidad (Lluch, 2014; Malgras, 2015). La sociedad red propicia la creación y uso intensivo de nuevas prácticas letradas con gran efervescencia productiva y receptiva. Los avances tecnológicos actuales potencian cambios sustanciales no solo en el formato, sino también en la manera como nos relacionamos con la lectura. Téngase en cuenta que la participación de los jóvenes en redes sociales, sus interacciones comunicativas en aplicaciones móviles, la escritura creativa colaborativa y los procesos de *semiosis* ilimitada en comunidades virtuales se han convertido en actividades de nuestra vida cotidiana (Cassany, 2013; Lankshear y Knobel, 2012). Precisamente, esta realidad ha modificado el paradigma del ecosistema de lectura y libros en cuanto a la creación, producción, mediación, difusión, puesta en valor, consumo y participación (Amo, 2019b).

La cultura participativa que rige las nuevas prácticas letradas vernáculas ha propiciado un aumento importante de las posibilidades interactivas en las dinámicas internas de los espacios de afinidad, además de garantizar relaciones comunicativas más horizontales entre sus interlocutores. El receptor adquiere y realiza nuevas funciones, convirtiéndose, en un sentido más amplio, en coautor o cocreador de la obra. Desde esta perspectiva,

la noción de *lector* no expresa de manera clara las nuevas dimensiones o campos de acción específicos de los miembros de las comunidades virtuales (Amo y García-Roca, 2019; Salinas, 2003). El lector-prosumidor participa de una enorme diversidad de formas de consumo de los usuarios, especialmente aquellas orientadas hacia los productos multimodales e hipermediales y hacia formas de participación más interactivas y dinámicas (García Canclini, 2015). Según Maydeu (2015), se trata de un nuevo modelo de sociedad en el que sus individuos, al consumir o divertirse con un texto creativo, pasan de ser simples observadores, a colaborar de manera activa y participativa en el proceso mismo de escritura.

En este nuevo marco de participación social, surgen nuevos agentes culturales (*booktubers*, lectores beta, etc.), así como nuevas maneras de mediar entre el producto y los usuarios (plataformas de lectura, por ejemplo). En estos entornos virtuales informales, algunos usuarios se convierten en prescriptores de lectura y en mediadores durante el proceso de construcción de la competencia lectora. Ayuda, además, a construir el canon de lecturas personal de los jóvenes. Se convierten en modelos de referencia para sus comunidades de admiradores que siguen con atención sus recomendaciones literarias. De ahí que ejerzan un rol decisivo en el fomento del hábito lector (Secul Giusti y Viñas, 2015). BookTube, por ejemplo, es una red de producciones digitales de carácter epitextual, consideradas auténticas estrategias de promoción lectora, al influir en la selección de las lecturas de los jóvenes (Lluch *et al.*, 2015). Otras posibilidades epitextuales (*booktrailers*, anuncios promocionales de lecturas, etc.) pueden encontrarse en blogs literarios, foros lectores, comunidades de catalogación de libros, plataformas digitales, etc. (Tabernero, 2015; 2016). Desde esta perspectiva, el mundo paratextual se está viendo enriquecido por el uso cada vez más frecuente de esta práctica creativa hipertextual (Amo y Núñez, 2019; Cordon y Alonso, 2013).

Antecedentes teóricos y empíricos

Redes sociales y comunidades virtuales literarias

El desarrollo de las TIC ha favorecido la constitución de entornos digitales, caracterizados por la gran afluencia de usuarios, donde se desarrollan prácticas letradas con gran potencial formativo. Una de sus funciones prioritarias consiste en la promoción de la lectura, propósito que ha registrado un aumento exponencial en las redes sociales a lo largo de estos últimos años. De este modo, se abren nuevas posibilidades y espacios, alejados de las dinámicas educativas del aprendizaje formal, para conversar sobre libros, recomendar lecturas y generar contenidos sobre

obras, escritores, eventos literarios, etc. Se asiste a lo que Lluch (2017) ha denominado la deslocalización del libro en la escuela. El sistema educativo deja de tener el monopolio absoluto de la lectura y de la formación de lectores literarios competentes (Sánchez-García *et al.*, 2021). Ahora son comunidades de creación de contenidos sobre libros como BookTube, BookTok o Bookstagram las que publicitan, prescriben y marcan tendencia en los gustos lectores. Según un reciente estudio de *The Reading Agency*, durante el periodo del confinamiento, una gran parte de los jóvenes han recurrido a los *influencers* digitales para pedir consejo sobre lecturas: el 45 % lo ha hecho en YouTube y el 28 % en redes sociales (Beano Brain Omnibus, 2020).

Aunque YouTube es un portal o sitio web caracterizado por albergar un gran repositorio de videos, puede considerarse también una red social con unas dinámicas estructurales jerarquizadas: por un lado, los *vlogueros* y, por otro, los espectadores o audiencia seguidora (Fadele *et al.*, 2018). El propósito primordial de la publicación de los productos audiovisuales por parte de estos prescriptores es dar a conocer sus gustos, intereses y experiencias lectoras, comunicar opiniones sobre las obras tratadas, realizar recomendaciones de los libros que han leído, proponer retos lectores, etc. En ocasiones, estas recomendaciones se basan en la promoción de textos remitidos por editoriales para que sean publicitadas en sus canales. De este modo, al publicitar y ofrecer sus observaciones y valoraciones de la obra, se garantiza su difusión a una gran cantidad de público que pueda interesarse por ella y adquirirla. Se convierten así en promotores editoriales que hacen uso de su cercanía y afinidad con sus suscriptores mediante un lenguaje próximo y, a su vez, estudiado (Rovira-Collado, 2017).

Muchos de los *booktubers* son *influencers* o microcelebridades con capital simbólico y social, que ayudan a interiorizar las normas y valores de su comunidad letrada y, por consiguiente, a definir sus rasgos identitarios (Amo *et al.*, 2021). No obstante, la popularidad de estos *influencers* es bastante dispar, ya que solo son unos pocos los que reciben la gran mayoría de la audiencia, las visualizaciones y la interacción con el contenido que producen. Este dato muestra la polarización entre usuarios expertos en este medio y *amateurs*, cada uno con sus propias dinámicas, intereses y necesidades (Tomasena, 2019). En este sentido, estos videoblogueros son reconocidos como los nuevos mediadores de lectura en el ámbito de la industria digital de contenidos (LCFL, 2017) o prescriptores de lectura para un público joven-adulto (Jerslev, 2016).

Las últimas tendencias digitales se orientan a una nueva plataforma, TikTok. Los internautas de libros en esta red social, denominados *book-tokers*, generan y difunden contenidos sobre libros en la red, fomentando la creación de comunidades lectoras masivas cuyos libros recomendados

se convierten, en general, en superventas (Cabrera y Obando, 2022). A diferencia del sitio web YouTube, TikTok dispone de un máximo de 60 segundos para desarrollar su propuesta creativa.

Al tratarse de redes sociales, es necesario conocer la implicación de los *Social Media Influencer* (en adelante SMI). Según Lou y Yuan (2019), pueden definirse como generadores de contenidos que forman parte de comunidades virtuales con un estatus de experiencia en el área en la que se encuentre y con un número considerable de seguidores, por lo cual adquiere un valor comercial y de *marketing* importante. Hasta hace bien poco, no existía un término para referirse específicamente al SMI cuyo contenido generado estuviera enfocado en la lectura (Cabrera y Obando, 2022).

Estrategias de promoción lectora de libros de no ficción

La sociedad del conocimiento demanda un aprendizaje de orden superior que facilite a sus ciudadanos ser individuos críticos y creativos ante un mundo complejo, cambiante y plural (Pérez-Gómez, 2010). Se trata de un aspecto primordial para la salud democrática de las sociedades contemporáneas, ya que el ecosistema actual de medios ha favorecido el desarrollo y difusión masiva y descontrolada de fenómenos vinculados a la desinformación (Ludlow, 2018; Wardle y Derakhshan, 2017). La red es un espacio en el que confluyen mensajes engañosos o manipulados, elaborados a partir de sofisticadas estrategias persuasivas (*deepfakes*), con aquellos otros procedentes de fuentes rigurosas y contrastadas. En este contexto, acrecentado por el abuso de modelos de propaganda centrados en estrategias de distorsión y polarización de la realidad destinadas a influir en la opinión pública y en actitudes sociales, adquiere una importancia estratégica el desarrollo de la competencia digital, entendiéndose como el uso creativo, crítico, responsable y seguro de las tecnologías de la información y la comunicación en los diferentes ámbitos de la vida.

El desafío de formar ciudadanos críticos capaces de hacer frente a la sociedad del siglo XXI no solo ha de proyectarse en los agentes del ámbito educativo formal, sino también en aquellos otros, externos al sistema, identificados como mediadores no institucionales: librerías, editoriales, *booktubers*, *instagramers*, *booktokers*, etc. (Romero et al. 2021). Por su parte, Cruces et al. (2017) indican que el ecosistema del libro tradicional ha cambiado el paradigma de la lectura y su promoción en la actual sociedad, lo que conlleva una transformación en la aproximación de los más jóvenes al conocimiento, a la información y a la literatura. La sociedad híbrida en la que nos hallamos exige combinar la cultura digital con la analógica de forma procesual, es decir, gradualmente desde los primeros años de vida hasta las edades más adultas (Tabernero et al., 2022).

Atendiendo a las demandas sociales del ecosistema literario, las editoriales han considerado apostar por los libros de no ficción (LNF en adelante) como una parcela necesaria para dar respuesta a la demanda formativa en las competencias digital, crítica y creativa. El uso de este tipo de textos supone para los lectores una nueva aproximación a la lectura informativa de calidad (Sampériz *et al.*, 2021). Mediante estas obras, se enfatiza la idea de divulgar y acercar los conocimientos científicos a los lectores, haciendo uso de distintas formas discursivas.

El género LNF puede definirse como aquella variedad de textos que narran hechos reales relacionados con temas vinculados a las ciencias con un marcado rol de transmisor de conocimientos (Garralón, 2013; Mendoza, 2003). Pero también con una función epistémica relevante, ya que sirve para estructurar el pensamiento y generar conocimiento. Dentro de este concepto pueden incluirse biografías, libros de autoayuda, estudios de animales, de botánica, de geografía, de arte, entre otros.

Existe, por otro lado, un prejuicio en relación con los LNF. La finalidad de estos textos no radica exclusivamente en la divulgación científica, sino también en la discusión de cualquier área del conocimiento y contexto de la realidad a partir de sofisticadas estrategias apelativas del texto. En la actualidad, poseen un valor instrumental (Montenegro y Silva, 2019). Mejoran las habilidades comunicativas, potencian el pensamiento crítico y el compromiso creativo, y facilitan el autoaprendizaje y autoformación personal (Garralón, 2013; Montenegro y Silva, 2019).

En este contexto, Tabernero *et al.* (2022) evidencian que el LNF supone un cambio en el desarrollo y evolución del conocido libro infantil. La hibridación ficción y realidad es una de sus principales características, ya que combina elementos del universo narrativo con conocimientos científicos, artísticos, literarios, etc. Gracias a su formato, su implicación peritextual logra que la lectura deje de ser lineal, invitando a escoger un itinerario lector hipertextual personal en cada acto de recepción.

Por ello, constituyen un instrumento pertinente y adecuado para evaluar la información, resolver problemas con eficiencia y construir significativamente el conocimiento (Paul y Elder, 2005; Romero *et al.*, 2021).

La lectura de este tipo de textos híbridos, que presenta información contrastada y rigurosa, propone una lectura crítica y facilita tanto el diálogo como la (re)construcción de ideologías (Tabernero *et al.*, 2022). Es la manera idónea de afrontar Internet como escenario virtual donde concurren y colisionan profusas cantidades de datos, hechos, opiniones, teorías y suposiciones.

Canon de LNF en plataformas virtuales

El lector multimodal debe generar una unidad de lectura a partir de la relación sinérgica entre diferentes lenguajes semióticos. El proceso se complejiza si, además, es invitado a visitar diferentes plataformas y medios de comunicación para disfrutar de la propuesta narrativa (Scolari, 2017). Los espacios digitales se encuentran enriquecidos con textos multimodales que permiten al lector interactuar y participar de manera ergódica. Resultan de enorme atractivo para el público infantil y juvenil que requiere una especial atención (Cencerrado *et al.*, 2018).

De este modo, la gran diversidad de escenarios configura espacios que difunden y comparten productos culturales, a la vez que condicionan y determinan las experiencias lectoras de los jóvenes y su modo de interpretar (Cerrillo, 2013).

A partir del estudio de Sampériz *et al.* (2021), donde realizan una selección de LNF específicos en el que destacan su vinculación con el arte, el conocimiento y el juego, en este trabajo se ha establecido la delimitación de un corpus, atendiendo a los siguientes criterios:

- » LNF con una mayor difusión y aparición en redes y plataformas virtuales a partir de los SMI.
- » Editoriales que aparecen en redes, comparten e interactúan con los lectores y publican este tipo de obras.
- » Agentes como librerías, entradas o blogs que promocionan, debaten e inciden en el uso de los LNF.

Investigaciones previas sobre el tratamiento didáctico de los LNF

Tras una revisión focalizada o mapeo comparativo sistemático realizado en diferentes bases de datos especializadas en Ciencias Humanas y Sociales y otras de impacto y de acceso libre, se ha obtenido una cantidad no relevante de producción científica relacionada con la promoción del LNF en comunidades virtuales. La aplicación de los operadores booleanos, descriptores y palabras clave, así como criterios de exclusión brinda una visión global y estructurada de los hallazgos de la literatura científica donde apenas se discrimina entre libros ilustrados y álbumes ilustrados.

A pesar de la escasez de investigaciones en su contexto digital (Romero *et al.*, 2021), existe una interesante bibliografía centrada en la implementación y evaluación de propuestas educativas de los textos objeto de estudio, considerados como recursos didácticos para el desarrollo de la comprensión lectora, el placer por la lectura, la ampliación o profundización de

conocimientos didácticos, la adquisición de habilidades comunicativas orales (Heredia y Sánchez, 2020) y el desarrollo de la competencia digital en su sentido más lato (Kuhn *et al.*, 2017).

Por otra parte, algunos trabajos han focalizado su atención hacia el aspecto motivador de estos textos multimodales (Norris y Maier, 2014; Sánchez-Herrero *et al.*, 2021) y, por tanto, hacia su eficacia en lectores renuentes, nacidos en una sociedad más visual (Alexander y Jarman, 2018; Vincent-Lancrin y Van der Vlies, 2020). No obstante, existen investigaciones (Topping, 2015) que muestran que los LNF no son leídos ni comprendidos de manera atenta como lo son los textos ficcionales.

Al requerir habilidades receptivas más complejas, se valora como material idóneo para la alfabetización múltiple y el desarrollo de las competencias necesarias para el siglo *xxi*. Desde esta perspectiva, se recomienda acercar al alumnado a libros cuyas temáticas se aproximen a sus realidades. De ahí que, si se trata de ofrecer un ambiente alfabetizador rico en material escrito (y audiovisual) y seleccionar un buen canon de lecturas que tenga en cuenta las necesidades e intereses del alumnado, así como sus habilidades lectoras adquiridas, los LNF obtienen un papel relevante, no solo porque se habitúa al alumnado a enfrentarse a la mayor variedad de textos asociados a los diversos contextos de la vida social y cultural (personal, público, educativo y profesional), sino también porque potencian actividades que desarrollan todos los propósitos o fines de lectura posibles en la esfera pública y privada: leer para entretenerse, para informarse, para aprender, para participar en sociedad...

La tendencia actual en la producción científica sigue marginando los estudios del LNF en el terreno editorial, al igual que en bibliotecas en tanto que centro de recursos para el aprendizaje activo de las diferentes áreas (Young *et al.*, 2007), en universidades, en la familia y, en general, en las escuelas. Movidos por este deseo de paliar la situación y ofrecer una herramienta útil a los agentes involucrados en la formación de lectores, Romero *et al.* (2021) crean un repositorio virtual dinámico a partir de una parrilla de análisis documental previamente validada, que evaluaba desde la fisicidad y las estrategias manipulativas hasta la calidad de los epitextos.

Algunas investigaciones actuales se centran en el uso y conocimiento de las nuevas redes y plataformas virtuales vinculadas a la lectura (Amo *et al.*, 2021; Cabrera y Obando, 2022; Lluch, 2017). En este sentido, uno de los campos de estudio más abonados ha sido el análisis de epitextos virtuales (Tabernero *et al.*, 2022); con especial incidencia en el estudio de los *booktrailers* como medio y soporte multimedia para atraer al lector (Teaching, 2019; Basaraba, 2016).

Objetivos

El objetivo general propuesto para esta investigación es: Explorar el fenómeno de la promoción de la lectura del género LNF en los espacios virtuales más relevantes.

A su vez, este objetivo general se articula en los siguientes objetivos específicos:

- » Indagar acerca de las dinámicas de interacción comunicativa en las comunidades virtuales centradas en la lectura.
- » Identificar las estrategias persuasivas utilizadas para recomendar libros.
- » Describir el canon de lectura de LNF elaborado a partir de las obras reseñadas en plataformas y redes sociales.
- » Determinar la implicación de los sellos editoriales en este nuevo circuito de la lectura.

Metodología

Se ha diseñado una investigación cualitativa de corte etnográfico en contextos digitales (Hine, 2004). En concreto, el estudio se sitúa bajo el paraguas de la netnografía, una estrategia de investigación etnográfica centrada en la esfera digital y en los datos compartidos en las comunidades virtuales. Se trata, en concreto, de la exploración del fenómeno de interacción social en espacios hiperconectados para la promoción del LNF (Friese, 2019).

Asimismo, esta investigación tiene un carácter exploratorio, ya que se trata de un objeto de estudio poco conocido. Por ello, el proceso investigativo es flexible y no estructurado. Sus resultados aportan conocimiento en torno al núcleo temático y constituyen la base para futuras investigaciones.

A partir de una población conformada por los nuevos mediadores de lectura de habla hispana, la selección de los participantes se ha llevado a cabo a través de un muestreo no probabilístico intencional en las comunidades virtuales más activas, interactivas, relevantes y ricas en datos, así como otros espacios culturales (editores, libreros y blogueros). Como resultado, se han tenido en cuenta 11 prescriptores de lectura en Twitter, YouTube, TikTok, principalmente, así como 10 editores, 1 asociación (IBBY) y 1 fundación (Cuatrogatos). De la muestra se han analizado tanto las interacciones comunicativas realizadas como los productos editoriales epitextuales, con el fin de explorar cómo se realiza el proceso de promoción de la lectura de LNF en la sociedad digital. Cabe destacar que solo se ha seleccionado aquel contenido generado por los usuarios relacionado con

la lectura y la escritura y no se ha tenido en cuenta otro tipo de contenidos personales compartidos. De este modo, el interés principal ha radicado en las publicaciones vinculadas a la posición de SMI de lectura.

Antes del proceso de la recopilación de información, se han identificado un conjunto de categorías apriorísticas (Véase tabla 1) a partir de la revisión de la literatura en bases científicas y especializadas, como se ha comentado más arriba, en torno a comunidades virtuales, estrategias de promoción lectora, canon literario y recursos didácticos relacionados con los LNF. Estas han permitido orientar y dirigir la elaboración de los instrumentos de recogida de datos.

Tabla 1.
Categorías apriorísticas de la información a partir de la revisión de la literatura

1a. categoría: características de <i>booktubers</i> y <i>booktokers</i> Descripción de sus rasgos identitarios de BookTube y BookTok, así como de la actividad generada por sus usuarios.
2a. categoría: análisis de recomendaciones y promociones de LNF Se han seleccionado y analizado los vídeos publicados en BookTok y BookTube vinculados a la promoción lectora de LNF. Además, se ha descrito las estrategias discursivas empleadas para la prescripción de lecturas. Tras el análisis de ambas comunidades, se ha decidido realizar una comparativa entre los SMI de YouTube con aquellos otros que emigraron a TikTok. Asimismo, se han examinado algunas de las editoriales más reconocidas en cuanto a LNF que no cuentan con ninguna de las plataformas mencionadas con anterioridad, pero sí participan activamente en redes (Twitter).
3a. categoría: canon de LNF en comunidades virtuales El punto de interés ha sido localizar los LNF más comentados y compartidos entre las editoriales especializadas en LNF.
4a. categoría: implicación de las editoriales en estos nuevos entornos mediáticos Estrategias de promoción lectora empleadas por las editoriales para dar visibilidad a sus publicaciones, fidelizar a sus clientes y ampliar sus nichos de mercado. En concreto, se ha tratado el <i>booktrailer</i> , así como las asociaciones y fundaciones lectoras.

Para garantizar la credibilidad, se ha procedido a una observación persistente y análisis de los contextos sociales hasta llegar a la saturación, con el fin de tener una visión más profunda de las dinámicas generadas en las comunidades letradas estudiadas. Además, para examinar la congruencia de los resultados y añadir rigor, alcance y profundidad al fenómeno estudiado, se ha utilizado la estrategia multimétodo (observación, análisis de productos y grupo focal). Además, los hallazgos del estudio se han sometido al juicio crítico de 4 expertos en el ámbito de las prácticas letradas digitales. En cuanto a la validez externa o transferibilidad, se ha logrado gracias a las descripciones densas ofrecidas de los escenarios naturales.

Resultados

1ª categoría: características de *booktubers* y *booktokers*

En relación con la primera categoría apriorística, debe indicarse que las comunidades investigadas están constituidas por estructuras relacionales jerárquicas, con roles asignados:

- » Los agentes encargados de crear el contenido en formato video y publicarlo en sus respectivos canales
- » Los suscriptores o audiencia seguidora del contenido de sus canales

Al analizar los datos, comprobamos que existe una disminución de seguidores y de actividad en YouTube a favor de otras plataformas como TikTok (Véase figura 1).

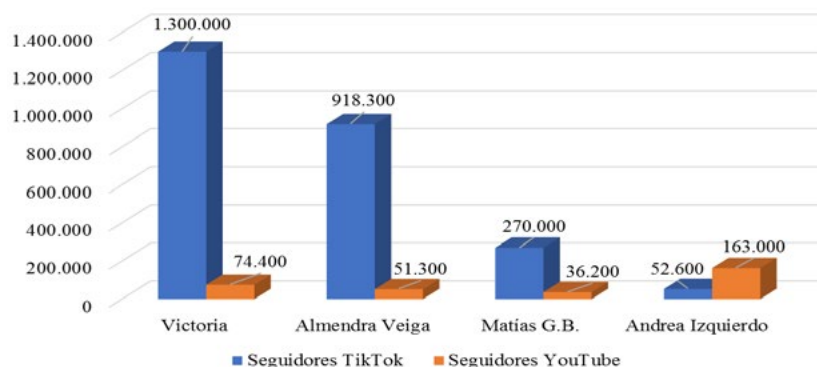


Figura 1.

Comparación entre el número de seguidores de TikTok y de YouTube

En la figura 2, puede apreciarse la falta de relación directa entre el número de suscriptores y el de visualizaciones que acumulan los videos en los que recomiendan los LNF. En este sentido, las microcelebridades de BookTube tienen una menor cantidad de visitas a los videos que los *vlogueros* con menos seguidores.

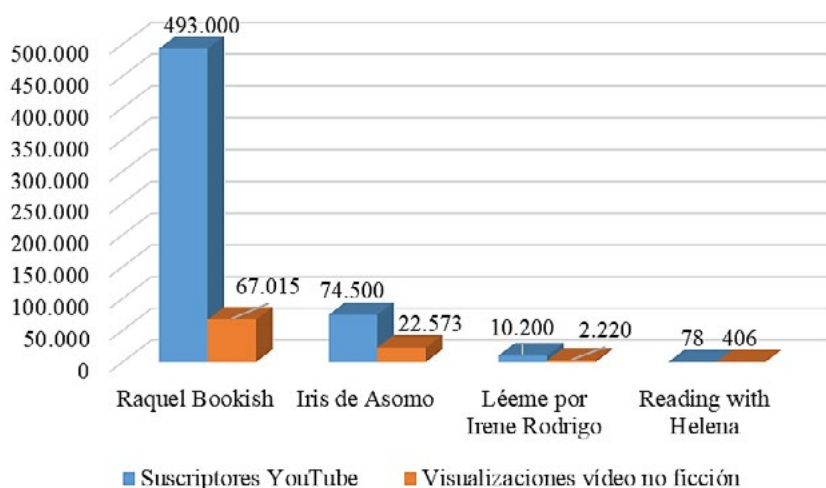


Figura 2.

Comparación numérica de suscriptores y visualización de vídeos en YouTube

Se observa, además, que las intervenciones de los seguidores a los contenidos de las microcelebridades se vinculan especialmente a comentarios menos analíticos y más orientados a la función fática. Por el contrario, las realizadas por seguidores de *booktubers* con pocos suscriptores se centran ante todo en reseñas críticas o exposición de sus emociones ante el vídeo y la obra.

2ª categoría: análisis de recomendaciones y promociones de LNF

Por lo que respecta a la segunda categoría preestablecida, no se han hallado numerosas referencias a estos textos por parte de los mediadores digitales. Cabe destacar que la mayoría de estas son realizadas por *booktubers* que tienen pocos suscriptores y un bajo nivel de visualizaciones en su canal. No obstante, los más influyentes también las publican, aunque este contenido no sea muy usual. Los *vlogueros* muestran su colección de LNF realizando vídeos dirigidos a un público joven-adulto. Asimismo, existe una relación jerárquica y comercial con editoriales para promocionar sus libros y publicar los suyos propios; de ahí que se les vincule con la literatura juvenil comercial, corroborando, de este modo, los resultados de la investigación de Tomasena (2019).

En TikTok la dinámica es diferente. Debido a que sus contenidos deben condensarse en productos de un minuto, sus propuestas suelen limitarse a exponer la tendencia o las ideas del momento. Algunos de ellos mencionan cuáles son sus obras favoritas, ofrecen reseñas, recomiendan

libros e indican dónde conviene comprar títulos “buenos y baratos”. Otras invitan a leer algunos tesoros y cuentan sin enredos qué obras no leerían. A su vez, muestran sus estanterías y ofrecen sus libros para intercambiarlos con sus seguidores.

Las comunidades de habla hispana, en las que encontramos *booktokers* muy reconocidos como Almendra Veiga (@almendrada.books), Milagros González (@mimundoentrepáginas), Malena (@malelovesbooks), Victoria (@Victoriacomelibros), entre otros, han alcanzado más de 500.000 suscriptores. Del mismo modo, *booktubers* que emigraron a otras plataformas, como Matías G. B. (@matiasgbtwo) o la autora Andrea Izquierdo (@andreorowling) de la Editorial Planeta, que abandonó la plataforma de YouTube para involucrarse en el nuevo mundo de TikTok, quintuplican el número de seguidores que tenía en YouTube. Todos ellos, tienen un pequeño rincón para los LNF, en el que destacan “Una educación” de Tara Westover, “Pensar rápido, pensar despacio” de Daniel Kahneman o “El libro que tu cerebro no quiere leer: Cómo reeducar el cerebro para ser más feliz y vivir con plenitud” de David del Rosario.

A pesar de que se considere una plataforma para adultos o jóvenes-adultos, algunos usuarios promocionan LNF para públicos infantiles o juveniles: *Lamentables datos animales*, *Atlas. El gran viaje ilustrado*, *Los mares que hablan*, *Fluidoteca* y *La vida amorosa de los animales*. Cuenta tu Ciencia (@cuentatuciencia) promociona LNF relacionados con la ciencia mediante reseñas y mostrando imágenes del libro en cuestión.

Por otro lado, algunas editoriales y librerías (Godot, Planeta, Penguin, Zahorí Books, Luabooks, Pictoline, librería Cocorico o Librería) se han involucrado en el mundo de TikTok. La editorial Zahorí, especialista en LNF, hizo uso de la plataforma para promocionar *La vida secreta de los dientes* a través de un *booktrailer* con un periodo de tiempo muy breve. Sea como fuere, debe señalarse que presentar libros en las distintas plataformas supone una adaptación a las tendencias e intereses de la red social correspondiente. Mostrar o promocionar un libro en Twitter conlleva una estrategia de difusión distinta a la que se puede encontrar en TikTok.

Grandes editoriales (Maevayoung, Libre Albedrío, Wonder Ponder, Barbara Fiore o Kalandraka) no hacen uso de TikTok, pero sí de otras redes como Twitter. Muestran y difunden sus libros mediante reseñas e imágenes de las portadas. Esto sucede con *El profesor Astro Cat y las fronteras del espacio* (2013), un libro escrito por un científico, el Dr. Dominic Walliman, e ilustrado por Ben Newman. Se trata de uno de los LNF más compartidos y retuiteados entre los internautas.

Encontramos otros casos como la bloguera Anna Juan Cantabella, conocida por su blog llamado “La coleccionista” y su perfil de usuario (@Annitaflickiflo), o Ana Lartitegui, especialista en álbumes de no ficción. Crean contenido a partir de sus intervenciones personales, como es el

caso de *Wonder Ponder* que, a pesar de no tener un hueco en las redes, es una aportación filosófica muy viralizada en las redes y ha logrado incluso aparecer en la Cadena SER con “Pellízcame” y “Yo, persona”, vídeo que alcanzó más de 100.000 visualizaciones en YouTube.

Planeta o Penguin Random House distribuye en TikTok libros publicados recientemente a los *booktokers* y *booktubers* más reconocidos y con un número alto de seguidores, con el fin de promocionar y alcanzar un mayor número de compradores. Es el caso de *Cuentos de buenas noches para niñas rebeldes* o *Cuentos para niños que se atreven a ser diferentes*.

3ª categoría: canon de LNF

Estas plataformas no perpetúan un canon literario prestigiado por la institución literaria, sino que favorece la constitución de un canon personal más vinculado a los intereses y necesidades de sus usuarios.

Tras realizar un análisis exhaustivo de los contenidos generados por los usuarios con mayor reconocimiento en TikTok y YouTube, observamos que el género LNF más específico no era muy compartido en estas redes. Si bien es cierto que se registran algunos productos enmarcados en esta categoría, el número de visualizaciones recibidas es bajo. Por ese motivo, se amplió la búsqueda a otras plataformas (Instagram y Twitter) con el fin de analizar editoriales relevantes como Wonder Ponder o Barbara Fiore.

4ª categoría: implicación de las editoriales en estos nuevos entornos mediáticos

Otra de las estrategias de promoción lectora es el *booktrailer*. Las editoriales hacen uso de esta estrategia o epitexto virtual como una herramienta útil y eficaz para difundir y dar a conocer las obras literarias al público y al ámbito comercial (Tabernero, 2021a; 2021b).

Así, en un *booktrailer* del álbum *El vuelo de las brujas* de María José Floriano (2020, <https://www.youtube.com/watch?v=fCwVUQBG4j-g&t=66s>), se promociona en formato vídeo un catálogo ilustrado científicamente documentado sobre los tipos de brujas y sus distintos vuelos.

Por otro lado, las editoriales se ven favorecidas al recibir reconocimientos por sus publicaciones literarias mediante los certámenes que realizan distintas asociaciones y fundaciones lectoras. De este modo, se establecen vínculos de participación o colaboración entre ambas para dar visibilidad a sus libros. En este caso, se puede mencionar a IBBY.

Por su parte, la Fundación Cuatrogatos realiza un concurso de carácter anual en el que seleccionan los 20 libros ganadores creados por escritores e ilustradores iberoamericanos altamente recomendados por sus valores literarios y plásticos. Entre ellos, reseñan y recomiendan LNF.

Discusión y conclusiones

La finalidad del estudio ha sido explorar el fenómeno de la promoción de la lectura del género de no ficción en los escenarios virtuales más relevantes. Los resultados obtenidos muestran la importancia de las estrategias de intermediación lectora. En relación con las dinámicas de interacción comunicativa en las comunidades virtuales centradas en la lectura, la participación de los nuevos prescriptores de lectura en estos espacios permite profundizar en el carácter social de esta, potenciando espacios de diálogo para presentar sus experiencias y claves interpretativas. Este hallazgo concuerda con los resultados de la investigación de Amo *et al.*, (2021) y los datos coinciden con los de Vizcaíno-Verdú *et al.* (2019) al señalar que esta comunidad crea una “sinergia de colaboración, recomendación y participación entre iguales en las que no importan tanto los aspectos físicos o psíquicos, sino los gustos y las reflexiones” (p. 101).

Asimismo, nuestros resultados concuerdan con lo indicado por Roviara-Collado (2016) en su investigación, en que los SMI de las plataformas complementan sus canales con otras, con el fin de ampliar la audiencia y difundir más sus contenidos.

En cuanto a las estrategias utilizadas para crear contenidos, destacan:

- » El formato video para los *booktubers* y *booktokers*.
- » La publicación de entradas en formato imagen o videos de corta duración —*reels*— por parte de los *instagramers*.
- » La elaboración de *booktrailers* realizados por las editoriales.
- » La edición de catálogos con la selección de libros mejor valorados por su calidad literaria.

Por lo que respecta al contenido de los usuarios, Paladines y Alia-gas (2020) indican en sus resultados que las videorreseñas en YouTube se identifican por estar articuladas en una serie de bloques específicos “introducción-motivación-presentación del libro-resumen-análisis literario-apelación a la audiencia-cierre” (p. 46), con una similitud en la plataforma de TikTok, pero, en gran medida, eliminando el resumen y análisis literario del libro.

Del mismo modo, tras la indagación en las distintas redes, se comprueba que la proyección de las reseñas es unidireccional y que la creación y recepción de reseñas tienen una función de promoción lectora externa al entorno educativo.

El establecimiento de un canon de lecturas que incluye productos multimodales complementa la formación estética, lectora, literaria y lingüística de los más jóvenes. Este resultado se alinea con los obtenidos en los estudios de Kuhn *et al.* (2017) y Heredia y Sánchez (2020). Se

trata, por consiguiente, de un corpus que debería formar parte del canon curricular en diferentes etapas educativas, si bien no tienen aún acomodo en el canon literario, ya que la aplicación de los criterios del repertorio hegemónico lo impide. Su potencial epistémico y su imbricación de lenguajes semióticos favorecen en los jóvenes el desarrollo de competencias necesarias para ser ciudadanos críticos y creativos en el siglo XXI. Son textos que requieren dinámicas interpretativas complejas orientadas a la construcción del conocimiento científico y a la experimentación del placer estético. Independientemente de las observaciones de Lartitegui (2019) relacionadas con el carácter divulgativo y no científico, los LNF son instrumentos idóneos para favorecer la construcción individual y colectiva del conocimiento.

Sí existe un canon de lectura establecido; no de forma explícita, pero sí a través de la revisión de la literatura recién analizada. Como señala Lluch (2017), el canon de los *vlogueros* se caracteriza por relacionarse con la lectura por placer en entornos informales. En este sentido, García-Roca (2020) y Amo y García-Roca (2019) señalan que el canon propuesto por los SMI de lectura tiende a ser orgánico, contemporáneo y en constante revisión y evolución.

La lectura de LNF es considerada como una nueva aproximación a la lectura informativa de calidad y, por otro lado, favorece la divulgación de conocimientos científicos a los lectores haciendo uso de distintas formas del discurso (Romero *et al.* 2021; Romero *et al.*, 2021).

De igual forma, se ha podido comprobar el compromiso editorial a través de los sistemas de promoción lectora en redes. Las editoriales y las librerías son conscientes de la revolución tecnológica actual. A este respecto, Saez (2022) arguye que los usuarios de plataformas digitales, tras cumplir con ciertos requisitos (número de visualizaciones, seguidores, reseñas compartidas...), llaman la atención de ciertas editoriales para promocionar sus libros. Se vinculan, entonces, las habilidades de los usuarios con los intereses corporativos, tal y como muestra Tomasena (2019) en su investigación, donde describe las relaciones de colaboración entre los usuarios de YouTube y las editoriales.

Los hallazgos de este estudio plantean cuestiones adicionales, que podrían ser vetas de investigación futura en las que se analizaran los procesos de escritura colaborativa hipertextuales a partir de la lectura de LNF. Desde esta perspectiva podríamos acceder a una comprensión más holística de estos procesos.

Referencias

- Alexander, J. y Jarman, R. (2018). The pleasures of reading non-fiction. *Literacy*, 52(2), 78-85. <https://doi.org/10.1111/lit.12152>
- Amo, J. M. de y García-Roca, A. (2019). La recepción de la Narrativa Transmedia: análisis del lector modelo. En D. Escandell y J. Rovira-Collado (Eds.), *Current Perspectives on Literary Reading* (pp. 2-17). John Benjamins.
- Amo, J. M. de (2019a). La mutación cultural: estudios sobre lectura digital. En J. M. de Amo, *Nuevos modos de lectura en la era digital* (pp. 15-40). Síntesis.
- Amo, J. M. de (2019b). *Nuevos modos de lectura en la era digital*. Síntesis.
- Amo, J. M. de y Núñez, P. (2019). *Lectura y Educación Literaria. Nuevos modos de leer en la era digital*. Octaedro.
- Amo, J. M. de, Domínguez-Oller, J. C. y García-Roca, A. (2021). El fenómeno *booktuber*: nuevo agente en la construcción del canon de lecturas. En J. M. de Amo, *La lectura y la escritura como prácticas sociales en la cultura digital* (pp. 75-110). Tirant lo Blanch.
- Bortnem, G. (2008). Teacher use of interactive read alouds using nonfiction in early childhood classrooms. *Journal of College Teaching & Learning*, 5(12), 29-44. <http://bit.ly/3nQqHag>
- Basaraba, N. (2016). Creating persuasive book trailers as a new media marketing tool. *Logos*, 27(3), 34-51. <https://doi.org/10.1163/1878-4712-11112110>
- Beano Brain Omnibus. (2020). *The Summer Reading Challenge. Take part in the Summer Reading Challenge 2020. Let's get silly*. The Reading Agency. <https://readingagency.org.uk/news/media/new-survey-from-the-reading-agency-reveals-childrens-top-reading-choices-and-who-influences-them.html>
- Borrás, L. (2011). *Textualidades electrónicas: Nuevos escenarios para la literatura*. Editorial uoc.
- Cabrera, N. G. y Obando, K. M. (2022). Booktokers: Generar y compartir contenidos sobre libros a través de TikTok. *Comunicar: Revista científica iberoamericana de comunicación y educación*, 71, 119-130. <https://doi.org/10.3916/C71-2022-09>
- Cassany, D. (2013). Cómo se lee y escribe en línea. *Revista electrónica: leer, escribir y descubrir [RELED]*, 1, 1-24.
- Cencerrado, M. L., Pelosi, S. y Yuste, T. E. (2018). Recomendar contenidos digitales para niños y jóvenes: reflexiones, herramientas y criterios. *Palabra Clave (La Plata)*, 7(2), e046, 1-16. <https://doi.org/10.24215/18539912e046>

- Cerrillo, P. (2013). Canon literario, canon escolar y canon oculto. *Quaderns de Filologia. Estudis Literaris*, 18, 17-31. <https://roderic.uv.es/handle/10550/45669>
- Chartier, R. (2018). *Las revoluciones de la cultura escrita*. Gedisa.
- Cordón, G. J. y Alonso, A. J. (2013). Lectura digital y aprendizaje: las nuevas alfabetizaciones. *Scopeo*, 96, 1-8. <http://scopeo.usal.es/lectura-digital-y-aprendizaje-las-nuevas-alfabetizaciones/>
- Cruces, F., Lluch, G., Zafra, R., López, J. G., Durán, G., Moreno, J., Colombo, R., Esteban, N., Esteve, A., Calvo, V. y Monar, M. (2017). ¿Cómo leemos en la sociedad digital? Lectores, *booktubers* y *prosumidores*. Ariel.
- Dominic, W. (2013). *El profesor Astrocat y las fronteras del espacio*. Barbara Fiore Editora.
- Fadele, M., Ramspott, S. A. y Suau, J. (2018). I Want to Be a YouTuber. Online References and Aspirational Values for Tweens. *Tríodos*, 43, 155-174. http://www.tripodos.com/index.php/Facultat_Comunicacio_Blanquerna/article/view/567
- Floriano, M. J. (2020). *El vuelo de las brujas*. Libre Albedrío.
- Friese, S. (2019). *Qualitative data analysis with Atlas.ti*. Sage.
- García-Canclini, N. (2015). *Hacia una antropología de los lectores*. Ariel.
- García-Roca, A. (2020). Spanish reading influencers in Goodreads: Participation, experience and canon proposed. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 9(2), 153-166. <https://doi.org/10.7821/naer.2020.7.453>
- Garralón, A. (2013). *Leer y saber. Los libros informativos para niños*. Tarabana Libros.
- Heredia, H. y Sánchez, H. S. (2020). Los libros de no ficción y el book-trailer. Una propuesta didáctica para sexto de primaria. *Prácticas Educativas, Memórias e Oralidades-Rev. Pemo*, 2(1), 1-26. <https://doi.org/10.47149/pemo.v2i1.3522>
- Hine, C. (2004). *Etnografía virtual*. Editorial uoc.
- Jerslev, A. (2016). In the Time of the Microcelebrity: Celebrification and the YouTuber Zoella. *International Journal of Communication*, 10, 5233-5251.
- Kress, G. y van Leeuwen, T. (2020). *Reading Images. The Grammar of Visual Design*. Routledge.
- Kuhn, K., Rausch, C., Mccarty, T., Montgomery, S. y Rule, A. C. (2017). Utilizing nonfiction texts to enhance reading comprehension and vocabulary in primary grades. *Early Childhood Education Journal*, 45(2), 285-296. <https://bit.ly/38RM3hh>

- Lankshear, C. y Knobel, M. (2012). Nuevas Alfabetizaciones: tecnologías y valores. *Revista Teknokultura*, 9(2), 307-336. https://revistas.ucm.es/index.php/TEKN_
- Landow, G. (2009). *Hipertexto 3.0. Teoría crítica y nuevos medios en la era de la globalización*. Paidós.
- Lartitegui, A. G. (2019). Renovadas tendencias en las ediciones infantiles de no-ficción. *Trama & Texturas*, 39, 36-42. https://www.jstor.org/stable/26974813_
- LCFL, Laboratorio Contemporáneo de Fomento de la Lectura. (2017). *Nuevas destrezas para los mediadores de la lectura*. Fundación Germán Sánchez Ruipérez. https://fundaciongsr.org/lasnuevas-destrezas-para-mediadores-de-lectura_
- Lou, C. y Yuan, S. (2019). Influencer marketing: How message value and credibility affect consumer trust of branded content on social media. *Journal of Interactive Advertising*, 19(1), 58-73. <https://doi.org/10.1080/15252019.2018.1533501>
- Lluch, G. (2014). Jóvenes y adolescentes hablan de la lectura en red. *Ocnos*, 11, 7-20. https://doi.org/10.18239/ocnos_2014.11.01
- Lluch, G., Tabernero, R. y Calvo-Valios, V. (2015). Epitextos virtuales públicos como herramientas para la difusión del libro. *El Profesional de la Información*, 24(6), 797-804. <http://dx.doi.org/10.3145/epi.2015.nov.11>
- Lluch, G. (2017). Los jóvenes y adolescentes comparten la lectura. En F. Cruces (Dir.), *¿Cómo leemos en la sociedad digital? Lectores, booktubers y prosumidores* (pp. 31-51). Ariel y Fundación Telefónica.
- Ludlow, P. (2018). The European Commission. En R. O. Keohane y S. Hoffmann (Eds.), *The New European Community* (pp. 85-132). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429496189-3>
- Maydeu, A. J. (2015). La imaginación en la jaula. *Razones y estrategias de la creación coartada*. Cátedra.
- Malgras, C. (2015). *BookTube, un genre médiatique de critique amateur en ligne à l'origine d'une médiation triviale de la littérature*. Université de Paris-Sorbonne.
- Mendoza, A. (2003). *Didáctica de la Lengua y la Literatura para primaria*. Pearson.
- Montenegro, S. y Silva, T. (2019). Creando nuevos lectores: alcance e impacto del libro informativo en Chile. *Ministerio de Culturas. Las Artes y el Patrimonio*, 1-97. https://hdl.handle.net/20.500.12365/14944_
- Norris, S. y Maier, C. D. (Eds.) (2014). *Interactions, Images and Texts*. Walter de Gruyter.
- Paladines, P. L. y Aliagas, C. (2020). Videorreseñas de *booktubers* como espacios de mediación literaria. *Ocnos. Revista de estudios sobre lectura*, 20(1), 38-49. https://doi.org/10.18239/ocnos_2021.20.1.2489

- Pérez-Gómez, Á. I. (2010). Aprender a educar: nuevos desafíos para la formación de docentes. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado: Rifop*, 68, 37-60. <https://recyt.fecyt.es/index.php/RIFOP/index>
- Paul, R. y Elder, L. (2005). Estándares de competencia para el pensamiento crítico. Estándares, Principios, Desempeño, Indicadores y Resultados. Con una Rúbrica maestra en el pensamiento crítico. *Fundación para el pensamiento crítico*, 20(3), 1-63. https://scholar.google.es/scholar?hl=es&as_sdt=0%2C5&q=Paul+y+Elder%2C+2005&btnG=
- Romero, M. F., Florido, B. y Heredia, P. H. (2021). Epitextos editoriales en la promoción y mediación de los libros de no ficción. *Espiral. Cuadernos del Profesorado*, 14(29), 41-55. <https://doi.org/10.25115/ecp.v14i29.4528>
- Romero, M. F., Heredia, H., Trigo, I. E. y Romero, C. C. (2021). Validación de parrilla de contenidos y desarrollo de plataforma digital de libros ilustrados de no ficción. *Tejuelo*, 34, 143-170. <https://doi.org/10.17398/1988-8430.34.143>
- Rovira-Collado, J. (2016). Del blog de UJ 2.0 al booktuber en la promoción del hábito lector. *Resed. Revista de Estudios Socioeducativos*, 4, 37-51. <https://rodin.uca.es/handle/10498/18939>
- Rovira-Collado, J. (2017). *Booktrailer* y *Booktuber* como herramientas UJ 2.0 para el desarrollo del hábito lector. *Investigaciones Sobre Lectura*, 7, 55-72. <http://hdl.handle.net/10045/62755>
- Saez, V. (2022). De lectores a “influencers”. *Booktubers, bookstagramers y booktokers* y la circulación de la literatura en redes sociales en Argentina. *Pilquen*, 25(2), 20-45. <http://revele.uncoma.edu.ar/index.php/Sociales/article/view/4197>
- Salinas, J. (2003). Comunidades virtuales y aprendizaje digital. *CD-ROM Edu-tec*, 54(2), 1-21. <https://campus.fundec.org.ar/admin/archivos/3%20conferenciasalinas.pdf>
- Sampériz, M., Tabernero, R., Colón, M. y Manrique, N. (2021). El libro de no ficción para prelectores. Análisis de las claves de construcción del discurso. *Cuadernos del Centro de Estudios en Diseño y Comunicación*, 124, 73-90. <https://doi.org/10.18682/cdc.vi124.4418>
- Sánchez-García, P., Hernández-Ortega, J. y Rovira-Collado, J. (2021). Leyendo al lector social: evolución de la literatura infantil y juvenil española en Goodreads. *Ocnos*, 20(1), 7-22. https://doi.org/10.18239/ocnos_2021.20.1.2446
- Sánchez-Herrero, S., Heredia-Ponce, H. y Romero, M. F. (2021). Libros ilustrados de no ficción y planes de lectura: un estudio de caso. *Revista Eletrônica Científica Ensino Interdisciplinar. Mossoró*, 7(23). <http://periodicos.apps.uern.br/index.php/RECEI/article/view/3344>

- Secul Giusti, C. E. y Viñas, M. (2015). Fomento de la lectura a través de las redes sociales. *Letras*, 29-36. http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/48234_
- Scolari, C. (2017). El translector. Lectura y narrativas transmedia en la nueva ecología de la comunicación. En J. A. Millán (Coord.), *La lectura en España: informe 2017* (pp. 175-186). Federación de Gremios de Editores de España.
- Taberner, R. (2015). El book-trailer como medio de promoción de la lectura. En O. Cleger y J. M. de Amo, *Formación literaria, hipertextos y web 2.0*. (págs. 209-233). Universidad de Almería. https://roderic.uv.es/handle/10550/45666_
- Taberner, R. (2016). Los epitextos virtuales en la difusión del libro infantil: Hacia una poética del book-trailer. Un modelo de análisis. *Ocnos*, 15(2), 21-36. https://doi.org/10.18239/ocnos_2016.15.2.1125
- Taberner, R. (2021a). Entre paradigmas analógicos y digitales. El *book-trailer* en la formación de lectores y mediadores. En J. M. de Amo (Ed.), *La lectura y la escritura como prácticas sociales en la cultura digital* (pp. 111-136). Tirant lo Blanch.
- Taberner, R. (2021b) (Coord.). *Los libros de no ficción en la formación lectora. De la delimitación a las propuestas de centro*. Graó.
- Taberner, R., Colón, C. M., Sampériz, H. M. y Campos, B. I. (2022). Promoción de la lectura en la sociedad digital. El book-trailer del libro ilustrado de no ficción como epitexto virtual en la definición de un nuevo discurso. *Profesional de la información*, 31(2), 1-17. <https://doi.org/10.3145/epi.2022.mar.13>
- Topping, K. J. (2015). Fiction and Non-Fiction Reading and Comprehension in Preferred Books. *Reading Psychology*, 36(4), 350-387. <https://doi.org/10.1080/02702711.2013.865692>
- Teaching, T. (2019). Sites of Synergy: Strategies for Readers Navigating Nonfiction Picture Books. *The Reading Teacher*, 72(4), 519-522. <https://doi.org/10.1002/trtr.1754>
- Tomasena, J. M. (2019). Negotiating Collaborations: *Booktubers*, The Publishing Industry, and YouTube's Ecosystem. *Social Media + Society*, 4, 1-12. <https://doi.org/10.1177/2056305119894004>
- Vincent-Lancrin, S. y Van der Vlies, R. (2020). Trustworthy artificial intelligence (AI) in education: Promises and challenges. *OECD*, 218, 1-16. https://doi.org/10.1787/a6c90fa9-en_
- Vizcaíno-Verdú, A., Contreras-Pulido, P. y Guzmán-Franco, M. D. (2019). Lectura y aprendizaje informal en YouTube: El booktuber. *Comunicar*, 27(59), 95-104. <https://doi.org/10.3916/C59-2019-09>

- Wardle, C. y Derakhshan, H. (2017). *Information disorder: Toward an interdisciplinary framework for research and policymaking*. Council of Europe.
- Young, T. A., Moss, B. y Cornwell, L. (2007). The Classroom Library: A Place for Nonfiction, Nonfiction in its Place. *Reading Horizons: A Journal of Literacy and Language Arts*, 48 (1). https://scholarworks.wmich.edu/reading_horizons/vol48/iss1/3



Lecturas no ficcionales para una formación en igualdad: visibilizar, empoderar y coeducar*

Non-Fictional Readings for Training in Equality: Making Visible, Empowering and co-Educating

Leituras não ficcionais para a formação em igualdade: tornar visível, capacitar e coeducar

Eva Álvarez-Ramos** 

Belén Mateos-Blanco*** 

María del Carmen Fernández-Tijero**** 

Para citar este artículo: Álvarez-Ramos, E., Mateos-Blanco, B. y Fernández-Tijero, M. (2023). Lecturas no ficcionales para una formación en igualdad: visibilizar, empoderar y coeducar. *Revista Colombiana de Educación*, (89), 275-297. <https://doi.org/10.17227/rce.num89-17432>



Recibido: 07/10/2022

Evaluado: 11/01/2023

* Realizado en el marco del Proyecto I+D+i "Lecturas no ficcionales para la integración de ciudadanas y ciudadanos críticos en el nuevo ecosistema cultural" (Ref. PID2021-126392OB-I00); del Proyecto de I+D+i "Género, cuerpo e identidad en las poetisas españolas de la primera mitad del siglo xx" (Ref. PID2020-113343GB-I00); del Proyecto I+D+i "Fractales. Estrategias para la fragmentación en la narrativa española del siglo xx" (Ref. PID2019-104215GB-I00) financiados todos por el Ministerio de Ciencia e Innovación, Gobierno de España. También en el marco del gid palim: "Palabra e imagen. Grupo de Innovación Docente de Didáctica de la Lengua y Educación Literaria de la Universidad de Valladolid" y de los Proyectos de Innovación Docente "Palabra e imagen: bibliotecas escolares y formación de lectores" (Ref. PID_007_22-23) y "Ellas III: escrituras y lecturas en clave feminista" (Ref. PID_096_22-23), subvencionados por el Vicerrectorado de Innovación Docente y Transformación Digital de la Universidad de Valladolid, España.

** Doctora en Literatura Española y Teoría de la Literatura, Universidad de Valladolid. Universidad de Valladolid, España. evamaria.alvarez-ramos@uva.es

*** Doctora en Español, Lingüística, Literatura y Comunicación, Universidad de Valladolid. Universidad de Valladolid, España. mariabelen.mateos@uva.es

**** Doctora en Filología Clásica, Universidad de Valladolid. Universidad de Valladolid, España. mariacarmen.fernandez.tijero@uva.es

Resumen

Los libros ilustrados de no ficción que instan por la coeducación se inscriben dentro del movimiento de visibilización de la mujer en la historia y pretenden dar voz a todas aquellas que fueron silenciadas por el pensamiento patriarcal. También existe un amplio repertorio de volúmenes que pugnan por un empoderamiento que consiga la tan buscada igualdad. Responden a uno de los retos de la sociedad del conocimiento al fomentar, desde el ámbito educativo, la competencia informacional y subsanan, además, una de las deudas pendientes de la sociedad actual, aquella que demanda la igualdad entre hombres y mujeres. Este artículo propone una investigación analítico-bibliográfica de libros ilustrados de no ficción (n= 70), centrados en el objetivo de desarrollo sostenible 5: Igualdad de género y empoderamiento de la mujer y la niña, que ponga de manifiesto cómo se presenta y jerarquiza la información en esa línea de transmisión de contenidos y activación de ideas, mediante la utilización gráfica y visual del signo.

Palabras clave

libro ilustrado de no ficción;
igualdad de género;
coeducación; feminismo;
lectura

Keywords

illustrated non-fiction book;
gender equality; co-education;
feminism; reading

Abstract

The illustrated non-fiction books advocating for co-education are part of the movement to make women visible in history and aim to give a voice to all those silenced by patriarchal thinking. Besides, there is an extensive repertoire of volumes striving for empowerment that achieves long-sought equality. These respond to one of the challenges of the knowledge society by promoting informational competence from the educational field and correcting one of the pending debts of contemporary society, which demands gender equality between men and women. This article proposes an analytical-bibliographical approach to these non-fiction illustrated books (n = 70) focused on Sustainable Development Goal 5: Gender Equality and Empowerment of Women and Girls, is proposed, which shows how information is presented and hierarchized in this line of transmission of content and activation of ideas, through the graphic and visual use of the sign.

Resumo

Os livros ilustrados de não-ficção, que apelam à coeducação, fazem parte do movimento para tornar as mulheres visíveis na história e visam dar voz a todas aquelas que foram silenciadas pelo pensamento patriarcal. Há também um amplo repertório de volumes que primam pelo empoderamento que alcance a tão almejada igualdade. Respondem a um dos desafios da sociedade do conhecimento promovendo, desde o campo educativo, a competência informacional e corrigem, além disso, uma das dívidas pendentes da sociedade atual, aquela que exige igualdade entre homens e mulheres. Propõe-se por meio deste artigo uma aproximação analítico-bibliográfica para aqueles livros ilustrados de não-ficção (n = 70) focados no Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 5: Igualdade de gênero e empoderamento de mulheres e meninas, que mostra como as informações são apresentadas e hierarquizadas nesta linha de transmissão de conteúdos e ativação de ideias, através do uso gráfico e visual do signo.

Palavras-chave

livro ilustrado de não ficção;
igualdade de gênero;
coeducação; feminismo; leitura

Introducción

El auge que, en las últimas décadas, ha cobrado el libro ilustrado de no ficción (LINF) lo ha situado como referente reseñable de la investigación en la formación de lectores (Baró, 2000; Carter, 1999; 2001; Garralón, 1992; 2004; 2013; Romero *et al.*, 2021; Sampériz *et al.* 2021-2022, entre otros). Su especial configuración permite no solo el conocimiento de contenidos alejados de los ubicados en los libros de texto (retazos que deben ser memorizados), sino que consiente la perfecta interacción entre las experiencias lectoras. Su clara finalidad conceptual no los separa de ese *continuum* que se produce entre la lectura eferente y la lectura estética (Garralón, 2013; Rosenblatt, 2002). Se lee desde una perspectiva transaccional, donde se aprende por o con placer. Hay, por tanto, una forma diversa de aproximarse a la educación lectora mediada por instrumentos, donde la tipografía, la ilustración, la imagen, el color y su configuración en la página contribuyen a la transmisión del conocimiento, al despertar de la inquietud y a la incentivación de la motivación. La función del libro documental es, precisamente, la de informar, desarrollar el espíritu crítico e incentivar al lector (Garralón, 1992). Estamos ante un género valioso en la vida de jóvenes y niños, puesto que la información que proveen permite organizar el conocimiento y asienta las bases de la curiosidad que, presumiblemente, perdurará de por vida (Carter y Abrahamson, 1990). El LINF se posiciona como un recurso efectivo en la construcción de personas críticas¹ más allá de la mera alfabetización (Garralón, 2013).

Un nutrido grupo de libros ilustrados de no ficción centra su interés informativo en el papel de la mujer en la sociedad, sus cuitas, derechos y su desarrollo y evolución en la historia. Pretenden, desde la información, formar a lectores y lectoras equitativos e igualitarios. Se inscriben dentro de los cánones recogidos en el objetivo de desarrollo sostenible número 5, aquel que promueve el logro de la igualdad de género y el empoderamiento de todas las niñas y mujeres. Tiene como metas la eliminación de las formas discriminatorias; la extinción de la violencia (pública y privada); la finalización de prácticas nocivas (como matrimonio infantil o mutilación genital); el reconocimiento y valoración del trabajo doméstico no remunerado; la participación plena y efectiva en todos los niveles de la vida pública, política y económica; así como el acceso universal a la salud sexual y reproductiva (Naciones Unidas, 2015). Son muchos, por tanto, los ámbitos en los que la mujer y la niña necesitan ser reconocidas.

1 Como defiende la propia Garralón (2003), el desarrollo del pensamiento crítico contribuye a mejorar las competencias de análisis y razonamiento, tan necesarias en el mundo actual, donde el lector (más allá de la edad) se ve bombardeado por información variada que rara vez es contrastada.

Desde el libro informativo se accede a esa afirmación a través de dos acciones clave: la construcción de la identidad y el empoderamiento femenino. Títulos como *Tu cuerpo es único y extraordinario. ¡Aprende a quererlo!* (Sanders, 2020) o *Mujeres poderosas* (Durá, 2019) son paradigmáticos de estas operaciones. No defienden estos libros la diferencia supremacista, sino que abogan por el propio reconocimiento y valoración de la mujer inserta en un mundo ecuánime. La proliferación de este tipo de ediciones protagonizadas por referentes femeninos se basa en el principio de equidad, pues durante siglos el papel de la mujer en la historia ha estado infravalorado y sus logros han sido enmudecidos. En este marco es fundamental que las niñas y las mujeres sean conscientes de la importancia de la diferencia y la individualidad y de la imposibilidad de adaptación a preceptos y cánones generalistas.

La construcción de la identidad femenina, íntimamente ligada a su empoderamiento, se asienta en tres pilares básicos: la caracterización física, los rasgos psicológicos y emocionales y la función social ocupada (Lagarde, 1996). Las mujeres han representado el papel que les ha tocado desempeñar de forma histórica adecuando su aspecto a lo exigido por el canon de belleza imperante, lo que redundaba, con todos sus condicionantes y perjuicios, en “la idea de que las mujeres deben ser valoradas fundamentalmente por su atractivo sexual. Y la sugestión erotizada se ha convertido en parte fundamental del nuevo modelo normativo que se exige a adolescentes y mujeres adultas” (Bedia, 2015, p. 14). Esta concepción de lo físico en lo privado provoca una construcción individual constreñida por lo pautado socialmente. Las mujeres y las niñas se han visto abocadas al cumplimiento de unos cánones globalizadores en los que era inadmisibles el respeto a lo diferente y particular, a lo natural frente a lo artificial normalizado, de ahí que el respeto al propio cuerpo y la asunción de la individualidad sea tarea obligada en el difícil proceso de aceptación de la identidad. La literatura infantil, por ser producto de una sociedad y una época, junto con aquella otra ganada al mundo adulto (Cervera, 1989) y adaptada a los más pequeños, no se han mantenido al margen de esa estereotipización y sexualización de una u otra genitalidad.

Por ello, es fundamental que las niñas conozcan e indaguen en la pluralidad de diversidades físicas femeninas y sean conscientes de que no hay un único patrón en el que encajar. Desde la múltiple forma de órganos sexuales externos como las mamas o la vagina, hasta la diversidad de estructuras óseas, masas corporales... Las características físicas están vinculadas de manera directa con los estereotipos de género presentes en nuestra sociedad. La belleza es uno de los atributos más valorados socialmente en las mujeres. Tanto es así que el hecho de no cumplir los estándares físicos y de belleza impuestos por la sociedad genera una posición de inferioridad y discriminación.

Ligada a esta exigencia física cosificadora se halla la psicológica y la emocional que cercena, de una vez, la libertad expresiva, motora y de pensamiento de la mujer. Los estereotipos de género manifiestan una hipersensibilidad entre las mujeres y una falta de emotividad entre el género masculino, trasladando al público infantil que la persona que debe manifestar sus emociones son las mujeres y que, por el contrario, dicha expresión en los hombres es un símbolo de cobardía, debilidad o fragilidad.

La función social relega a la mujer al ámbito de lo privado reservando ciertos puestos de poder al sexo masculino. Aunque el temido techo de cristal existe e impide el ascenso femenino, muchas mujeres, debido a la incidencia perjudicial de los estereotipos, consideran que no están preparadas para desempeñarlos y mantienen la falsa creencia de que están ante un terreno de hombres. Se han asentado relaciones asimétricas entre lo femenino y lo masculino de tal forma que la caracterización de un género frente a otro ha sido supremacista con el correspondiente menoscabo de las mujeres (Arat, 2007).

Por tanto, la identidad femenina y masculina se comprenden como una construcción social, y la subjetividad de las personas se configura por la interiorización y proyección del prototipo establecido por la cultura para la masculinidad o la feminidad. Según, Gerda Lerner (1990):

El género es la definición cultural de la conducta determinada como apropiada en una sociedad dada y en una época dada. Género es una serie de roles culturales. Es un disfraz, una máscara, una camisa de fuerza en la que hombres y mujeres bailan su desigual danza. (p. 34)

En el año 2017, la revista *Science* publicó, de la mano de Bian, Leslie y Cimpian, un devastador estudio que ponía sobre la mesa la predisposición femenina, ya desde los seis años de edad, a infravalorarse al establecer comparación con los hombres. Es necesario, por tanto, mostrar a las niñas mujeres reales a las cuales admirar y a las que quieran parecerse bien a través de la ficción, bien a través de la lectura eferente del libro documental o informativo. También es tarea obligada dar voz a las silenciadas para poder así “descolonizar el canon del patriarcado” (Zavala, 1993, p. 28).

Existen, no obstante, algunos ejemplos que aúnan todas las funciones que articulan la identidad femenina, tal es el caso de *Más puta que las gallinas* (Amavisca, 2021), o donde comparten espacio las características físicas, los rasgos psicológicos y emocionales con el conocimiento del propio cuerpo como *Mía se hace mayor* (Peitx, 2022), *Tu cuerpo mola* (Torrón y Torrón, 2021) o *La regla mola, si sabes cómo funciona* (Salvia y Torrón, 2020). Cabe mencionar aquí la noción de empoderamiento femenino. La representación de la mujer integrada en el imaginario colectivo y apegada a los arquetipos socioculturales se ha visto abocada a cumplir con los estándares y normas que se encontraban vigentes. Usualmente la mujer

debía ser una esposa devota cuyo deber era satisfacer las necesidades de su esposo; una madre abnegada, dispuesta a sacrificarse por el bienestar de sus hijos; un ama de casa, donde su única obligación y objetivo es proteger y brindar cariño a su familia; y en los casos más alejados de ellos se la podría representar como una damisela en apuros, quien necesitará la ayuda y el coraje de un hombre para solucionar sus problemas o una *femme fatale* que termina siendo cosificada con base en el uso de su sexualidad para lograr lo que necesita.

No obstante, desde la aparición del movimiento feminista y las demandas alcanzadas hasta el momento actual (inserto en la conocida como cuarta ola), se han ido propiciando diferentes cambios en cuanto al modo en que las féminas son representadas. Mujeres que antes restringían su existencia al ámbito familiar o, por el contrario, a ser solo vistas como un objeto de deseo, han pasado a mostrarse como ejemplos fuertes, inteligentes, con voz y capaces, generando así el reconocible empoderamiento femenino.

El empoderamiento femenino es, por tanto, un proceso por el cual las mujeres logran aumentar su capacidad para ordenar y dirigir sus propias vidas, así como su entorno, siendo este una evolución en la conciencia de las mujeres sobre sí mismas, su estatus y accesibilidad a las relaciones sociales. En palabras de Aguayo y Lamelas (2012), el concepto de empoderamiento femenino constituye

el proceso por el cual la autoridad y la habilidad se ganan, se desarrollan, se toman o se facilitan. El énfasis (...) se encuentra en el grupo que protagoniza su propio empoderamiento y no en una entidad superior que le confiere poder a otros. (p. 2)

De acuerdo con los mismos autores, el empoderamiento femenino se organiza en tres categorías que parten de lo propio, transitan por lo común y se expanden hacia lo colectivo para establecer ilaciones que favorezcan su consecución:

- » La personal, como desarrollo del sentido del yo, de la confianza y la capacidad individual. Así hablamos de intrapersonal, interactivo y conceptual.
- » De las relaciones próximas, como capacidad de negociar e influir en la naturaleza de las relaciones y las decisiones.
- » Colectiva, como participación en las estructuras políticas y acción colectiva basada en la cooperación.

A continuación, se definirán los rasgos que caracterizan cada uno de los niveles de empoderamiento femenino y mostraremos algunas de las publicaciones revisadas en dicha categorización.

En cuanto al nivel personal, a pesar de que la coeducación avanza a pasos agigantados, hoy en día son muchas las niñas aleccionadas para que ya convertidas en mujeres tomen sus decisiones según las normas impuestas por la sociedad en la que viven. Decisiones como la elección de su educación, trabajo, cómo vestirse, con quién deben compartir su vida y un largo etcétera. La aceptación de estos roles y estereotipos de género reside precisamente en la carencia de empoderamiento de la dimensión personal. Algunos ejemplos de libro ilustrado de no ficción: *Entre mis labios, mi clítoris. Confidencias de un órgano misterioso* (Hubin y Michel, 2018); *El libro de actividades feminista* (Correll, 2016) o *Guía genial para una chica como tú* (Rodríguez, 2022).

Esta dimensión personal del empoderamiento femenino pretende dotar a las protagonistas de capacidad para realizar elecciones estratégicas en su vida, tener el control sobre ella, lo cual implica derrocar o desprenderse de quien pueda ejercer un dominio sobre la misma. Pérez y Vázquez (2009) refuerzan esta idea, añadiendo que el empoderamiento personal

(...) incrementa el control de las mujeres sobre sus propias vidas para aumentar su autoconfianza, fuerza interna y capacidad de organizarse. Parte importante de este conjunto de procesos es la autonomía que tienen las mujeres para elegir sobre su vida y, más aún, contribuir a definir la gama de ofertas de elección que tienen a su alcance. (p. 190)

Si se tiene presente el nivel de las relaciones próximas y de acuerdo con el precepto de que el comportamiento de las mujeres se orienta y restringe en función de su contexto cultural, las acciones que dirigen su vida se verán subordinadas por lo que su familia y entorno más cercano esperan de ellas. Sin embargo, las reivindicaciones de estos últimos años han incidido en la toma de conciencia sobre esta limitación y motivado la necesidad de ser liberadas de esta carga mediante la práctica del empoderamiento en su entorno familiar y con vínculos afectivos cercanos y significativos. Esta acción confiere idiosincrasia al empoderamiento de las relaciones próximas que, según Sánchez (2011), conllevaría vincular los cambios de género (incluyendo el uso del lenguaje sexista, las relaciones de poder, el discurso social, etc.) a las diferentes oportunidades disponibles para el desarrollo social y económico de las mujeres.

Y es que no debemos olvidar que, de nuestro entorno familiar, así como de nuestro círculo de amistades más cercano, aprendemos acontecimientos de la vida diaria, las informaciones que en ellos circulan corroboran y construyen el conocimiento socialmente elaborado y compartido, constituido a partir de nuestras experiencias y de las indagaciones y modelos de pensamiento que recibimos y transmitimos a través de la tradición, de la educación y de la comunicación social. Entre las publicaciones que presentan un empoderamiento basado en los vínculos afectivos se encuentran

Amigas: Ladies celebrating ladies (Jarén, 2020), *Hola consentimiento* (Sty-mes, 2021) o *Niñas y niños feministas* (Lacasa y Amavisca, 2022). El ya mencionado *Más puta que las gallinas* (Amavisca, 2021) se fija además de en lo personal en los lazos emocionales, por la especificidad en el uso y las repercusiones del lenguaje machista. Los niveles correspondientes al empoderamiento particular y al trato con allegados se entretajan en el momento en que la mujer adquiere su individualidad en el ámbito social. Esta ligazón favorece y permite que ellas, como sujetos independientes, construyan y expongan sus opiniones de forma crítica sobre cuestiones que las involucren. De este modo se superaría el *apartheid* que las mujeres han experimentado respecto a las fórmulas de colaboración del contrato social. Sin duda, los tratamientos desiguales y sexistas vinculados a las relaciones cercanas son los más difíciles de cambiar; de hecho, el empoderamiento femenino en este ámbito no será efectivo sin el apoyo y la construcción de nuevas masculinidades.

Describiremos a continuación el último nivel de empoderamiento, el colectivo. Históricamente la mujer ha sido vetada de los ámbitos de participación social, en particular en lo que atañe al entorno político. Sin embargo, desde la conquista del voto femenino hasta el momento actual la evolución es clamorosa. Y es que las mujeres, conscientes de la vulnerabilidad que acarrea este silenciamiento, han sido capaces de fortalecer sus capacidades, así como de participar y defender sus derechos enfocados hacia unos objetivos comunes.

La perspectiva colectiva del género es esencial para lograr que el liderazgo político se responsabilice de las demandas feministas y actúe como garante de la igualdad. La asunción y consecución de este compromiso repercutirá en la normalización de los cargos públicos ostentados por mujeres, quienes tradicionalmente han visto cercenado su prestigio y desarrollo profesional en esta esfera. En este sentido es imprescindible que las nuevas generaciones de niñas posean referentes en todos los ámbitos, disciplinas y áreas de conocimiento. Así lo evidencian los títulos de Raquel Ignatofsky *Mujeres de ciencia* (2017), *Mujeres en el deporte* (2018) y *Mujeres en el arte* (2020). Por otro lado, las ya célebres ediciones de Elena Favilli y Francesca Cavallo, *Cuentos de buenas noches para niñas rebeldes 1* (2017) y *2* (2018), abrieron el camino a múltiples y diversos títulos encargados de visibilizar a mujeres cuyo desarrollo profesional no entiende de limitaciones ni etiquetas sexistas, como, por ejemplo: *100 mujeres que cambiaron el mundo* (Elmert, 2018), *Valerosas 1 y 2: Mujeres que solo hacen lo que ellas quieren* (Bagieu, 2017), o *Niñas que imaginaron lo imposible (y lo consiguieron)* (Amago, 2019).

El éxito y la proliferación de estas biografías narrativas radica en la promoción de las infancias libres, puesto que posibilitan los etiquetados por Adamini (2016) como “actos de identificación” (p. 5). Y es que la identidad

de los individuos se construye y reconstruye a partir de modelos de presentación y representación de acontecimientos, personas o estructuras organizativas que los sitúan en el relato propio y en el colectivo.

De ello dan buena cuenta las editoriales Alba y Salvat, pues ambas se han lanzado a la comercialización de colecciones específicas, *Pequeña&Grande*, en el caso de la primera, cuya acogida y un fundado principio de equidad propició el nacimiento de *Pequeño&Grande*, y *Mis pequeños héroes* vinculada a la segunda.

Objetivo

El objetivo de este estudio es constatar el estado actual del libro informativo de no ficción centrado en la muestra y transmisión de valores feministas en el ámbito de la literatura infantojuvenil, así como su clasificación, funcionalidad y organización dentro del amplio espacio del LINF.

Metodología

La investigación realizada se basa en un estudio bibliográfico y documental de corte mixto que permita, tal y como defiende Cardona (2002), localizar, identificar y analizar libros informativos de no ficción que versen sobre el feminismo. Se mantiene así la viabilidad de los estudios bibliográfico-documentales por sí mismos, como investigación independiente y no sujeta a otras tipologías investigadoras (Boote y Beile, 2005; Ramos *et al.*, 2003) al facultar una aproximación profunda al objeto de estudio (Buendía *et al.*, 1999).

Metodológicamente, se llevó a cabo en tres fases delimitadas: 1) Búsqueda y revisión bibliográfica, 2) Revisión funcional del corpus y 3) Taxonomización de los documentos encontrados. Por último, se muestran los resultados.

Se han visto reducidos los 5 pasos propuestos por Creswell (2002, p. 86): “identifying terms to typically use in your literature search; locating literature, reading and checking the relevance of the literature; organizing the literature you have selected; and writing a literature review”.²

Entre los niveles de realización de los estudios bibliográfico-documentales (Colás y Buendía, 1998) se ha optado por el funcional, por facultar la aproximación al estado de la cuestión y objeto de estudio.

2 “Identificar los términos que normalmente se utilizan en su búsqueda bibliográfica; localizar la bibliografía, leer y verificar la relevancia de la bibliografía; organizar la bibliografía que ha seleccionado; y escribir una revisión bibliográfica” [la traducción es nuestra].

De los 100 libros encontrados se han seleccionado 70 para la muestra analizada. Los descartados, aunque podrían formar parte de un corpus general de LINF feminista han sido apartados del estudio con la intención de evitar la contaminación de los resultados, por faltar algún dato clave dentro de las variables insertas en esta investigación.³

Procedimiento

Primero se ha llevado a cabo la búsqueda de los datos. Para ello se han consultado diversos repositorios de bibliotecas públicas y universidades, para poder hacer una primera aproximación al objeto de estudio. Esta primera búsqueda tenía como finalidad ver si existía un número determinado mínimo que nos permitiera continuar con la investigación. Con posterioridad se accedió a páginas web de librerías, con lo cual ampliamos de manera consistente el corpus estudiado, para, a través de una mayor cantidad de datos, alcanzar unos resultados más fidedignos. Se revisaron, igualmente, blogs especializados en literatura infantil y juvenil, así como las publicaciones bibliográficas en la red, relativas a efemérides como el día de la mujer, el día de las escritoras o el día contra la violencia de género, por poner algunos ejemplos.

Instrumento

Los datos recabados se han organizado en un fichero de entradas bibliográficas, en las que se han recogido, además de las variables propias del estudio, título de la obra, autor, ilustrador, editorial y año de edición.

Variables

Mostramos las variables consideradas en el estudio. Se ha seguido parte de la clasificación de Garralón (2013) de los elementos que componen los LINF, entre ellos: la organización de la información con nueve niveles (alfabética, orden cronológico comparación/contraste, acumulación, enumerativa, problema/solución, pregunta/respuesta, de lo simple a lo complejo y narración) y la tipología de los textos con tres (divulgación narrada, divulgación visual narrativa y divulgación visual documental). Como novedad se han añadido variables taxonómicas de identidad femenina (física, psicológico-emocional y social), empoderamiento (tres

3 La reducción de textos empleados en la investigación ha sido debida, principalmente, a la imposibilidad de consultar los libros encontrados. Esta carencia nos impedía analizar variables básicas de la investigación tales como la organización de la información, la tipología textual o el valor de la imagen.

niveles de medición: personal, relaciones próximas y colectivo) y valor de la imagen tanto a nivel cualitativo (ilustrativa, educativa y mixta) como cuantitativo (primaria, secundaria y terciaria).

Resultados

Los primeros análisis se han enfocado en distinguir, dentro del corpus estudiado cuantitativa y cualitativamente, las características del libro informativo, descritas por Garralón (2013).

El estudio de la tipología de los textos de información (Veáse figura 1) refuerza la aseveración de que la narración sigue siendo “el arma más poderosa y frecuente para contar” (Garralón, 2013, p. 173), más dentro del espacio infantil en el que nos movemos. Más allá de su utilidad en la ficción y de la proximidad a los más pequeños por su cotidianidad, la narración resulta un medio eficaz de divulgación y transmisión del conocimiento. El uso de esta tipología permite ordenar jerárquicamente el contenido siguiendo una línea cronológica de los hechos, una secuencia narrativa a imitación y semejanza del cuento, aunque su finalidad sea informativa.

Queda constancia de cómo los tipos narrativos prevalecen por encima del visual documental. En un primer estado predomina una narración donde el texto cobra una importancia mayor que la imagen. Ya en un segundo estadio, lo icónico adquiere un valor superior y narración e imagen equilibran su espacio.

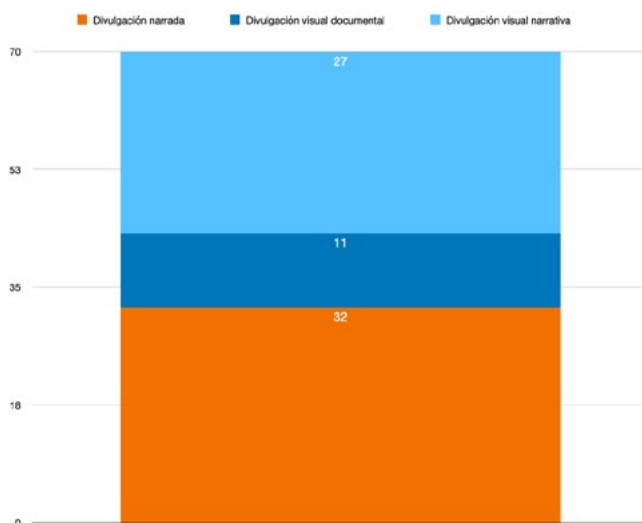


Figura 1.
Tipología de los textos de información

Fuente: elaboración propia.

En los libros infantiles de no ficción se ve cómo la divulgación documental visual ocupa un espacio reducido, al menos dentro del área estudiada. Estimamos que al ser una divulgación empleada para tratar un tema de manera exhaustiva no es el más propio para el mundo de la infancia. Prima la descripción frente a la narración y, tal y como indica Garralón (2013), el tono impersonal que se adopta en esta tipología puede hacer pensar a los lectores que su nivel intelectual no llega a los niveles exigidos para este tipo de lectura, hecho que refuerza que no es una opción adecuada para el ámbito de edades en el que nos movemos.

Los libros documentales poseen una especial configuración de la información. Se ha seguido la distribución creada por Carter y Abrahamson (1990) y utilizada también por Garralón (2013). No se han encontrado paradigmas de cada una de las categorías descritas, por ejemplo, la información que se ordena de lo simple a lo complejo quedó sin representante. Sí se han hallado muestras del resto de las tipologías: alfabética, orden cronológico, comparación/contraste, acumulación, enumerativa, problema/solución, pregunta/respuesta y narración. Bien es cierto, que muchas veces la distribución de la información se mezcla, y encontramos variantes en el mismo volumen. En esta ocasión (Véase figura 2), se ha prestado atención a la categoría mayoritaria.

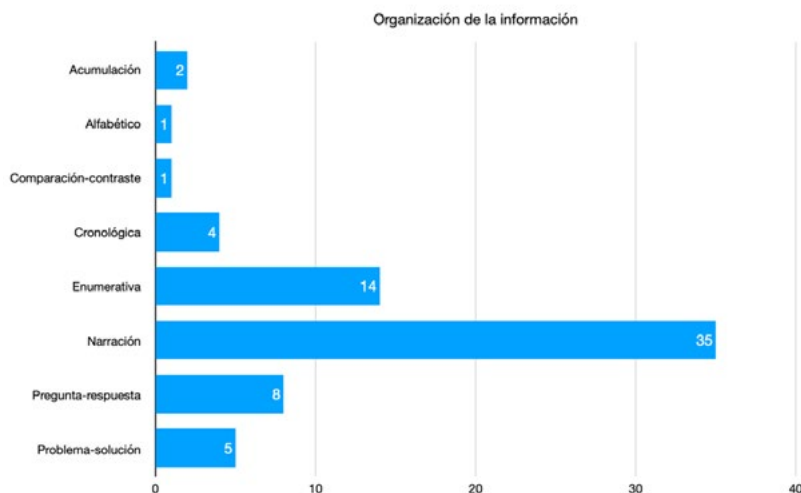


Figura 2.
Organización de la información

Fuente: elaboración propia.

Es evidente la supremacía de la narración, frente al resto de variables. La explicación se encuentra en el público al que van destinados los libros que conforman el corpus del estudio. Dentro del ecosistema literario infan-

til, proliferan libros con textos ordenados narrativamente, como es el caso de las biografías, así “los niños disfrutan de la comodidad de una historia de principio a fin” (Garraón, 2013, p. 39) y les gusta leerlo a modo de los libros de ficción con su jerarquización plana textual y su inicio y fin.

Destaca, de igual forma, el uso de la enumeración de contenidos sueltos, colocados uno detrás de otro *como mantras* con sentido empoderador, tal es el caso de *El libro rojo de las niñas* (Romero, 2021), o como un listado de temas y asuntos que deben tratarse. La pregunta-respuesta y el problema-solución se sitúan también en un lugar destacable dentro del corpus. Ambas categorías tienden a mezclarse y aparecen entrelazadas, en muchas ocasiones, dentro del mismo volumen. Este mestizaje no debería resultar extraño, pues el funcionamiento de estas tipologías de ordenación de la información es el mismo.

Para finalizar esta aproximación al estudio del formato de los LIN, se ha de considerar también el papel que la imagen despliega en el proceso tanto educativo como ilustrador (Véase figura 3). Se ha seguido en este caso una clasificación propia ajena a la señalada por Garraón (2013). Resultaba de interés y un tanto más generalizador discernir entre el valor cualitativo (ilustrativa o educativa) y el valor cuantitativo (cantidad de uso). Sorprende que sea ilustrativa en su mayoría, por encima del valor educativo. Bien es cierto que muchos de los álbumes o libros que forman parte del corpus tienen en alguna ubicación concreta alguna imagen de corte educativo: gráfico, esquema, etc., pero se puede afirmar que en edades tempranas se tiende a ilustrar, acompañar el texto para hacerlo ameno, más allá de la imagen puramente educativa. Se consiguen así dos metas clave en la formación y promoción lectora en la infancia: a través de la lectura estética y emocional llegamos a la eferente o referencial (Rosenblatt, 2002). El reclamo ilustrado conlleva una querencia mayor a la lectura, a la par que contribuye a cubrir los huecos cognoscitivos demandados por el momento de desarrollo en el que se encuentran los lectores estudiados.

● Educativa primaria ● Ilustrativa primaria ● Ilustrativa secundaria ● Ilustrativa terciaria ● Mixta primaria
 ● Mixta secundaria ● Mixta terciaria

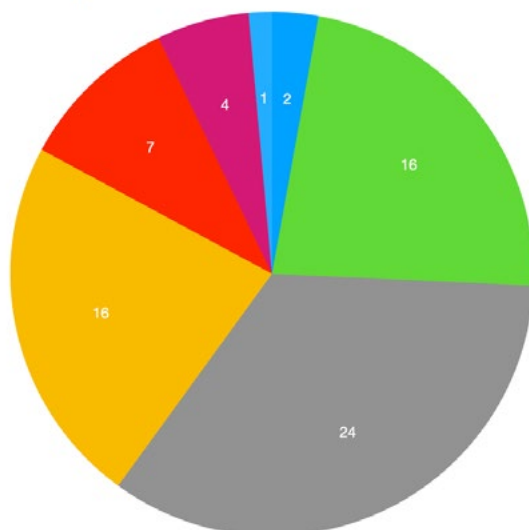


Figura 3.

Uso y valor de la imagen

Fuente: elaboración propia.

A continuación, se han estudiado las variables propias del contenido de los libros seleccionados, aquellas relativas al ámbito del feminismo.

Si se presta atención a los ítems descritos por Lagarde (1996) sobre la construcción de la identidad, el reparto es cuasi equitativo. Queda, además, constancia de que no se describen las tres esferas de Lagarde: la caracterización física, los rasgos psicológicos y emocionales, y la función social, sino que se demuestra la interacción de las mismas, hasta cohabitar, confundirse e imposibilitar en muchos casos su estudio independiente por existir una clara relación de inter y codependencia entre ellas. Ha sido necesario ampliar las variables iniciales a una común y englobadora a la que hemos denominado ‘plurifuncional’, y que contribuye a afianzar la afirmación extraída de este primer resultado.

Mente y cuerpo parecen ir unidos de la mano y constatan que lo físico va íntimamente ligado a lo psicológico y emocional. El hecho de que la variable ‘social’ sea la más elevada procede del hecho de que la mayoría de los LINF analizados están enfocados al mundo infantil. Entre las publicaciones recientes contamos con un elevado número de libros que promueven el empoderamiento y la construcción de la identidad femenina a través del relato de la autobiografía de mujeres poderosas. Esta corriente se inserta dentro de la construcción social de la identidad.

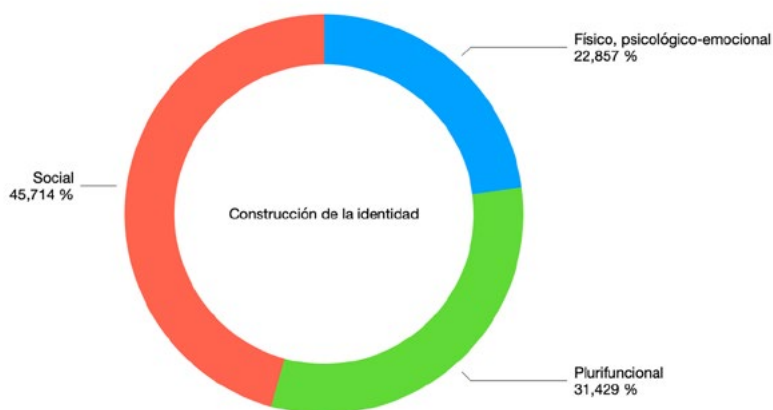


Figura 4.

Construcción de la identidad

Fuente: elaboración propia.

Los datos extraídos del estudio de esta variable son parejos a los devueltos por el análisis de la variable de empoderamiento (Véase figura 5). Como se demuestra, este se articula en torno a la construcción de la identidad, que se equipararía o equivaldría a la variante colectiva. Se comprueba que ambas poseen porcentajes elevados. La personal se vería reflejada en la físico, psicológico-emocional, y el resto coincidirían con la plurifuncional. La comunión de ambas variables, así como la mezcla de los ítems analizados en cada una guarda una estrecha relación con la construcción e integridad de la persona. Queda además, por ejemplo, representada en las biografías de Marie Curie o Frida Khalo, en cualquiera de sus diversas ediciones. A la vertiente social, por ser personajes públicos, se le suma la vertiente de relaciones próximas (desempeño profesional a la sombra de sus maridos) y la personal en el caso de Frida (impedida tras un accidente, inválida en una cama y su imposibilidad para ser madre).

También se puede constatar en la unión de rasgos psicológicos y emocionales/personal y relaciones próximas en *Un batido de emociones* (Rodríguez, 2021), donde se centra en el autoconocimiento y autoconcepto para convivir en paz con nosotras mismas y relacionarnos de manera sana con los demás.

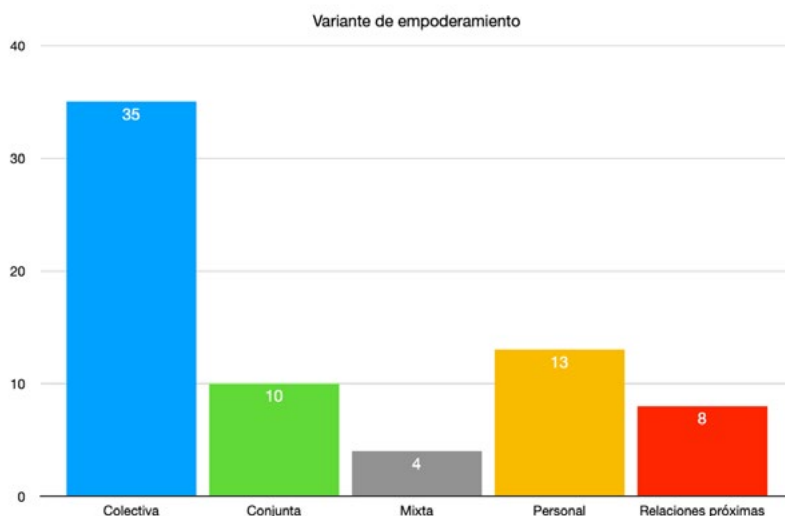


Figura 5.

Variantes de empoderamiento

Fuente: elaboración propia.

Por otra parte, resulta interesante determinar las relaciones entre variables de forma y fondo, para descubrir si la interacción que se produce entre ambas es pertinente para una u otra. Es decir, si la elección de un determinado contenido se circunscribe a una tipología textual o a una organización de contenidos exclusiva.

Los datos arrojan diferencias considerables a la hora de transmitir una determinada construcción de la identidad (Véase figura 6). Resulta curioso que cuando se habla de la cimentación de la identidad social, se opte por un formato de divulgación narrada, mientras que cuando entra en juego la descripción física o los cuidados psicológico-emocionales se elija la plurifuncionalidad. Ya se ha mencionado el uso de la biografía narrativa en los libros de la infancia y el valor social de la misma. Los temas pertenecientes al desarrollo y aceptación físico-emocional parecen demandar un mayor uso de la imagen, aunque, debido a la franja de edad en la que nos movemos, se mantiene el uso de la narración como estructura textual conductora.

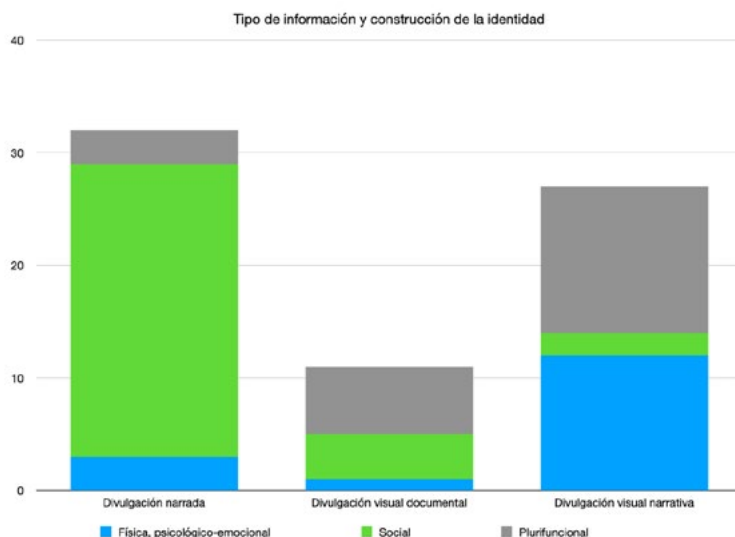


Figura 6.

Tipo de información y construcción de la identidad

Fuente: elaboración propia.

La supremacía de la narración queda constatada también por el tipo de información y la organización de la misma (Véase figura 7). La elección mayoritaria de la divulgación narrada obliga a una organización narrativa apoyada, también, por el uso de la enumeración, que emplea a su vez la narración como elemento organizador de sus contenidos. La organización alfabética viene también pautada por la narrativa, puesto que el orden alfabético elegido no incide en el texto empleado, que vuelve a ser narrativo. Todo se construye, entonces, en torno al carácter narrativo demandado por el público objetivo al que van destinadas las publicaciones.

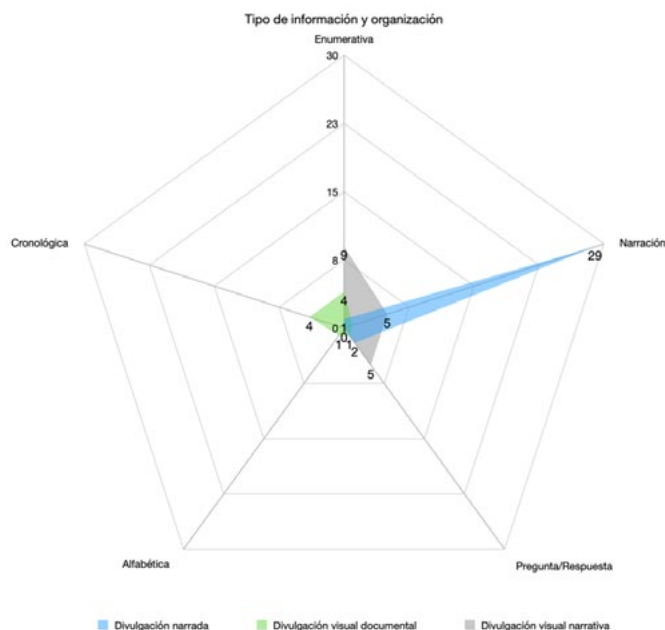


Figura 7.

Tipo de información y organización

Fuente: elaboración propia.

Por último, el uso de la imagen se ve también supeditado al carácter eminentemente narrativo de los textos, donde el ícono pasa a ilustrar en distinto grado el texto al que acompaña (Véase figura 8). Se echa de menos un porcentaje superior de contenido educativo en la imagen, frente al empleado en otros libros informativos de no ficción no enfocados a la transmisión de ideas feministas.

Sí se observa un uso superior de la imagen mixta o educativa en formatos de pregunta/respuesta, demandados quizá por el carácter más informativo de esta estructura a diferencia del divulgativo empleado por la narración.

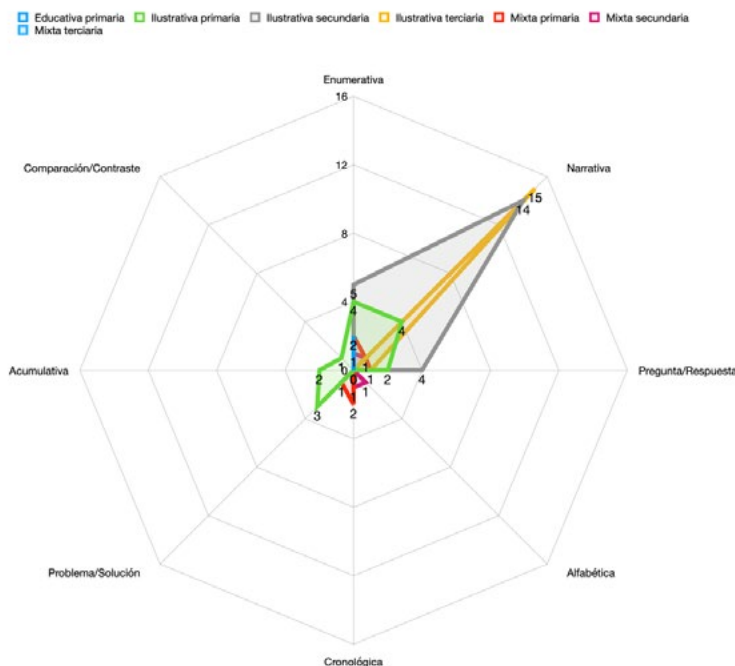


Figura 8.

Tipo de información y uso de la imagen

Fuente: elaboración propia.

Es necesario reiterar que todas estas peculiaridades vienen pautadas por el mundo infantojuvenil en el que se ha centrado esta investigación. Hecho que se ha venido observando en todo el estudio, bien apoyado por el uso lúdico e ilustrativo de la imagen, bien por el empleo de la narración como formato textual preferente a la hora de transmitir la información. Así, el menor puede primero jerarquizar la información a través de la organización de la acción narrativa (una secuencia lineal por excelencia), pero a la vez redonda en asumir un género que conoce y que faculta la aproximación al conocimiento más allá del esfuerzo cognoscitivo que demandaría una textualidad diferente.

Conclusiones

El proceso para alcanzar la igualdad efectiva entre hombres y mujeres sigue abierto, aunque la desigualdad de género constituya un obstáculo para el desarrollo humano. A pesar de que en los años 90 entidades como Naciones Unidas, Unicef o la Comisión Europea proponen medidas

legislativas, organizativas y educativas que colaborarían a paliar esta situación, lo cierto es que las mujeres todavía no han alcanzado una situación de equidad. Y es que, para lograrla,

no basta con que las mujeres puedan acceder en igualdad de condiciones a los ámbitos tradicionalmente considerados masculinos. Se requiere la transformación del conjunto de normas sociales y la transformación del género, hasta su desaparición, por medio de la fusión de los valores, de las actitudes y de las prácticas históricamente atribuibles a las mujeres y a los hombres. (Araya, 2003, p. 18)

En consecuencia, es fundamental no solo empoderar a las niñas, sino también dotarlas de referentes femeninos a los que admirar y a los que quieran parecerse, pues, los estereotipos y roles sexistas se reproducen y perpetúan a través de los procesos de socialización, culturización y educación. Los ámbitos que categorizan y ordenan los datos analizados, tanto los referidos a la construcción de identidades como los que aluden a las vertientes o ámbitos de empoderamiento, han valorado la trascendencia y el influjo más allá del autoconcepto, ya que el influjo de las denominadas relaciones próximas y del entorno social son sustancialmente potentes. En este sentido, la literatura infantil, y más aún la catalogada como no ficción, debe cumplir con su misión como transmisor cultural tratando de extirpar los valores y estereotipos que fomentan la discriminación y desvinculando a la infancia de la trasnochada cultura patriarcal a través del empoderamiento femenino.

El análisis de los datos extraídos revela una prevalencia significativa de los títulos vertebrados por el empoderamiento colectivo, lo cual resulta muy positivo y esperanzador si valoramos que, en un porcentaje muy elevado, alcanzar este estrato presume la superación de los dos restantes —personal y relaciones próximas—. Por otro lado, la recomendación lectora por franjas de edades condiciona dos variantes clave en este estudio, la tipología del libro y el nivel de la imagen, donde el modelo narrativo y la función ilustrativa muestran su hegemonía.

La idea de contemplar y abrazar la igualdad entre sexos se postula como la única solución para avanzar en el análisis de implicaturas de nuestra propia vida como vía para comenzar a desaprendernos de aquellos comportamientos, normas, actitudes e incluso leyes que no contribuyen positivamente a nuestro desarrollo personal y, menos aún, social, por tanto.

Es preciso [...] que las mujeres y los hombres se redescubran en una nueva trama de relaciones que les posibilite, la comprensión de la equidad como la transformación del conjunto de normas sociales y la desaparición del género, por medio de la fusión de los valores, de las actitudes y de las prácticas históricamente atribuibles a las mujeres y a los hombres. (Araya, 2004, p. 10)

Referencias

- Adamini, M. (2016). Aproximaciones al análisis del discurso en los estudios identitarios. *Revista Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales*, 6(1), 1-20. https://memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.7318/pr.7318.pdf
- Amago, T. (2019). *Niñas que imaginaron lo imposible (y lo consiguieron)*. Ilustr. N. Rodríguez. Algar.
- Amavisca, L. (2021). *Más puta que las gallinas*. Ilustr. S. Pulido. Nubeocho.
- Aguayo, E. y Lamelas, N. (2012). Midiendo el empoderamiento femenino en América Latina. *Regional and Sectoral Economic Studies*, 12(2), 123-132.
- Araya, S. (2003). Un matrimonio conveniente: el género y la educación. *Revista Educación*, 27(2), 11-25.
- Araya, S. (2004). Hacia una educación no sexista. *Actualidades Investigativas en Educación*, 4(2), 1-13.
- Arat, N. (2007). Reescribir los libros de texto de la escuela elemental desde una perspectiva sensible al género. *Quaderns de la Mediterrània*, 7, 51-58.
- Bagieu, P. (2017). *Valerosas 1: Mujeres que solo hacen lo que ellas quieren* [Trad. F. Ballesteros]. Dib-buks.
- Bagieu, P. (2017). *Valerosas 2: Mujeres que solo hacen lo que ellas quieren* [Trad. F. Ballesteros]. Dib-buks.
- Baró, M. (2000). Libros de conocimiento para el fin del milenio. Pervivencia y renovación de formas y contenidos. *CUJ*, 127, 24-36.
- Bedia, R. C. (2015). El cuerpo de las mujeres y la sobrecarga de sexualidad. *Investigaciones feministas*, 6, 7-19. https://doi.org/10.5209/rev_INFE.2015.v6.51376
- Bian, L., Leslie, S. J. y Cimpian, A. (2017). Gender stereotypes about intellectual ability emerge early and influence children's interest. *Science*, 355(6323), 389-391. <https://doi.org/10.1126/science.aah6524>
- Boote, D. N., y Beile, P. (2005). Scholars Before Researchers: On the Centrality of the Dissertation Literature Review in Research Preparation. *Educational Researcher*, 34(6), 3-15. <https://doi.org/10.3102/0013189X034006003>
- Buendía, L., González, D., Gutiérrez, J. y Pegalajar, M. (1999). *Modelos de análisis de la investigación educativa*. Alfar.
- Cardona, M. C. (2002). *Introducción a los métodos de investigación en educación*. EOS.
- Carter, B. (1999). *Lectura eferente. La importancia de los libros de información*. Banco del Libro.

- Carter, B. (2001). *Los libros de información: del placer de saber al placer de leer*. Banco del Libro.
- Carter, B. y Abrahamson, R. F. (1990). *Nonfiction for Young adults from delight to wisdom*. The Orix Press.
- Cervera, J. (1989). En torno a la literatura infantil. *Cauce: Revista de Filología y su Didáctica*, 12, 157-168.
- Colás, M. P. y Buendía, L. (1998). *Investigación educativa*. Alfara.
- Correll, G. (2016). *El libro de actividades feminista* [Trad. L. Paredes Lascorz]. Ediciones B.
- Creswell, J. W. (2002). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. Merrill Prentice Hall.
- Durá, M. (2019). *Mujeres poderosas*. Ilustr. C. Escribano. Grijalbo.
- Elmert, S. (2018). *100 mujeres que cambiaron el mundo*. Ilustr. Cuchu. Molino.
- Favilli, E. y Cavallo, F. (2017). *Cuentos de buenas noches para niñas rebeldes 1* [Trad. A. Molinari]. Planeta.
- Favilli, E. y Cavallo, F. (2018). *Cuentos de buenas noches para niñas rebeldes 2* [Trad. A. Molinari]. Planeta.
- Garralón, A. (1992). El libro documental II. *Educación y Biblioteca*, 29, 43-54.
- Garralón, A. (2003). Ficción e información: tendencias en los libros de conocimientos. *CUJ: Cuadernos de literatura infantil y juvenil*, 16(166), 41-48.
- Garralón, A. (2004). El libro informativo en América Latina I. *Educación y Biblioteca*, 141, 65-109.
- Garralón, A. (2013). *Leer y saber: los libros informativos para niños*. Tarambanalibros.
- Hubin, A. y Michel, C. (2018). *Entre mis labios, mi clítoris. Confidencias de un órgano misterioso* [Trad. A. Ros García]. Urano.
- Ignatofsky, R. (2017). *Mujeres de ciencia*. Nórdica.
- Ignatofsky, R. (2018). *Mujeres en el deporte*. Nórdica.
- Ignatofsky, R. (2020). *Mujeres en el arte*. Nórdica.
- Jarén, A. (2020). *Amigas: Ladies celebrating ladies*. Lunwerg Editores.
- Lacasa, B. y Amavisca, L. (2021). *Niños y niñas feministas*. Ilustr. Gusti. Nubeocho ediciones.
- Lagarde, M. (1996). *Género y Feminismo. Desarrollo Humano y Democracia*. Horas y Horas.
- Lerner, G. (1990). *La creación del patriarcado*. Crítica.
- Naciones Unidas. (2015). *Agenda de desarrollo sostenible*.

- Peitx, M. (2022). *Mía se hace mayor*. Ilustr. C. Losantos, Juventud.
- Pérez, M. A. y Vázquez, V. (2009). Familia y empoderamiento femenino: ingresos, trabajo doméstico y libertad de movimiento de mujeres chontales de Nacajuca. *Convergencia. Revista de Ciencias Sociales*, 16(50), 187-218.
- Ramos, M. H., Ramos, M. F. y Romero F. (2003). Cómo escribir un artículo de revisión. *Revista de Posgrado de la VIa Cátedra de Medicina*, 126, 1-3.
- Rodríguez, N. (2021). *Un batido de emociones*. Ilustr. R. Gu. Boldletters.
- Rodríguez, N. (2022). *Guía genial para una chica como tú*. Ilustr. R. Gu. Boldletters.
- Romero, M. Fco., Florido, B. y Heredia, H. (2021). Epitextos editoriales en la promoción y mediación de los libros de no ficción. *Espiral. Cuadernos del Profesorado*, 14(29), 41-55.
- Romero, C. (2021). *El libro rojo de las niñas*. Ilustr. F. Marín. ob Stare.
- Rosenblatt, L. M. (2002). *La literatura como exploración*. Fondo de Cultura Económica.
- Salvia, A. y Torrón, C. (2020). *La regla mola, si sabes cómo funciona*. Montena.
- Sampérez, M., Tabernero, R., Colón, M. J. y Manrique, N. (2021-2022). El libro de no ficción para prelectores. Análisis de las claves de la construcción del discurso. *Cuadernos del Centro de Estudios en Diseño y Comunicación. Ensayos*, 124, 73-90.
- Sanders, J. (2020). *Tu cuerpo es único y extraordinario. ¡Aprende a quererlo!* [Trad. G. Rovira Ortega]. Ilustr. C. Rosetti. Molino.
- Sánchez, M. T. C. (2011). Empoderamiento femenino y políticas públicas, una perspectiva desde las representaciones sociales de género. *Entramado*, 7(2), 40- 53.
- Sánchez-Vergara, M. I. (2016-2022). *Colección Pequeño&Grande*. Alba.
- Stymes, Y. (2021). *Hola consentimiento* [Trad. E. Maqueda]. Ilustr. J. Latham. Liana Editorial.
- Torrón, M. y Torrón, C. (2021). *Tu cuerpo mola*. Montena.
- vv. AA. (2019-2022). *Mis pequeños héroes*. Salvat.
- Zavala, I. M. (1993). Las formas y funciones de una teoría crítica feminista. Feminismo dialógico. En I. M. Zavala y M. Díaz-Diocaretz (Coords.), *Breve Historia feminista de la literatura española (en lengua castellana)*. I. Teoría feminista: discursos y diferencias (pp. 13-76). Anthropos. <https://doi.org/10.2307/345194>



Entre papeles y pantallas. Lecturas no ficcionales de libros ilustrados de ficción

The Curious Reader between Papers and Screens.
Nonfictional Readings of Fiction Illustrated Books

O curioso leitor entre papéis e telas. Leituras não
ficcionais de livros ilustrados de ficção

Rosa Tabernero Sala* 

María Pilar Nogués Bruno** 

Para citar este artículo: Tabernero Sala, R. y Nogués Bruno, M. P. (2023). Entre papeles y pantallas. Lecturas no ficcionales de libros ilustrados de ficción. *Revista Colombiana de Educación*, (89), 298-319.
<https://doi.org/10.17227/rce.num89-17429>



Recibido: 07/10/2022
Evaluado: 13/12/2022

pp. 298-319

N.º 89

298

* Doctora en Teoría de la Literatura. Literatura Infantil. Universidad de Zaragoza. rostab@unizar.es
** Doctora en Literatura española. Universidad de Zaragoza. mnogues@unizar.es

Resumen

En el marco de la sociedad digital, el ecosistema de lectura se modifica en todas sus instancias y propone nuevos desafíos en la formación de lectores (Wolf, 2020). Por ello, resulta de interés analizar los procedimientos de construcción del libro y el álbum ilustrados con el objetivo de determinar las claves con las que se define el lector en la actualidad (Goga *et al.*, 2018; Grilli, 2020; Tabernero-Sala *et al.*, 2022). Con este fin, este artículo de investigación propone identificar la hibridación de lecturas ficcionales y no ficcionales en los libros infantiles como uno de los ejes por los que evoluciona el modo de lectura en los parámetros del siglo *xxi* en el contexto de formación. Partiendo de las claves de lectura que propone el libro ilustrado de no ficción en el nuevo ecosistema de lectura, se han seleccionado para su análisis, con este objetivo, tres álbumes de ficción significativos en esta línea: *Mexique. El nombre del barco* de M. J. Ferrada y A. Penyas (Editorial Libros del Zorro Rojo, 2017), *Onsen ¿Qué hacen los monos?* de Pato Mena (Editorial A buen paso, 2021) y *Dos ositos* de Ylla (Editorial Kalandraka, 2021). El estudio se ha centrado en la hibridación como procedimiento de construcción del discurso y en los factores que definen un lector curioso esencial en los nuevos modos de lectura. Las conclusiones identifican un lector modelo infantil que combina las lecturas ficcionales con las no ficcionales en la recuperación del clásico “instruir deleitando” horaciano como señal de identidad.

Palabras clave

lector curioso; libro ilustrado de no ficción; álbum ficcional; hibridación; sociedad digital

Keywords

curious reader; illustrated non-fiction book; fictional album; hybridity; digital society

Abstract

In the context of the digital society, the reading ecosystem is changing at all levels, and it presents new challenges in training readers (Wolf, 2020). In this sense, it is interesting to analyse the construction procedures of illustrated books and picture albums to determine the key elements to define a reader today (Goga *et al.*, 2018; Grilli, 2020; Tabernero-Sala *et al.*, 2022). To this end, this research article intends to identify the hybridisation of fictional and non-fictional readings in children's books as one of the axes along which the reading mode evolves within the parameters of the 21st-century education context. Based on the reading keys proposed by the non-fiction picture book in the new reading ecosystem, we selected three fictional picture albums for analysis: *Mexique. El nombre del barco* by M. J. Ferrada & A. Penyas (Libros del Zorro Rojo, 2017); *Onsen ¿Qué hacen los monos?* by Pato Mena (A buen paso, 2021); and *Dos ositos* by Ylla (Kalandraka, 2021). This study focuses on hybridity as a discourse construction procedure and defining the factors that propose a curious reader, which is essential in the new reading modes. The conclusions identify a new model of child reader who combines fictional and non-fictional readings, recovering the classic Horatian “instruct while delighting” as a sign of identity.

Resumo

No quadro da sociedade digital, o ecossistema de leitura modifica-se em todas as suas instâncias e propõe novos desafios na formação de leitores (Wolf, 2020). Nesse sentido, é interessante analisar os procedimentos de construção do livro e do álbum ilustrado a fim de determinar as chaves com as quais o leitor é definido na atualidade (Goga, 2018; Grilli, 2020; Tabernero *et al.*, 2022). Para tanto, este artigo propõe identificar a hibridização das leituras ficcionais e não ficcionais em livros infantis, como um dos eixos por meio do qual evolui o modo de ler nos parâmetros do século *xxi* durante o contexto formativo. A partir das chaves de leitura propostas pelo livro ilustrado de não ficção no novo ecossistema de leitura, foram selecionados para análise três álbuns de ficção significativos nessa linha: 1) *Mexique. El nombre del barco* por M. J. Ferrada e A. Penyas (Libros del zorro rojo, 2017); 2) *Onsen ¿Qué hacen los monos?* Por Pato Mena (A buen paso, 2021); e 3) *Dos ositos* por Ylla (Kalandraka, 2021). O estudo centrou-se na hibridação como procedimento de construção do discurso e na definição dos fatores que definem um leitor curioso essencial nas novas formas de leitura. As conclusões identificam um leitor modelo infantil que combina as leituras ficcionais com as leituras não ficcionais na recuperação do clássico horaciano “instruir deleitando” como marca de identidade.

Palavras-chave

leitor curioso; livro ilustrado de não-ficção; álbum ficcional; hibridação; sociedade digital

Introducción

La formación de lectores en la sociedad digital

En el marco de una sociedad digital en la que la hibridación de paradigmas digitales y analógicos propone el límite como uno de los conceptos que debe tenerse cuenta en la formación de lectores, el panorama editorial resulta esclarecedor ante la preponderancia de libros infantiles cuyo discurso camina por la senda de la hibridación tanto en la multimodalidad que observa el discurso como en la definición de un lector que combina la lectura ficcional y la no ficcional, puesto que el texto así lo dispone.¹

Son varios los informes y estudios que se han hecho eco de la nueva configuración del ecosistema de lectura y han incidido en la importancia de desarrollar caminos que generen la lectura en profundidad que, en definitiva, asegura el pensamiento crítico y que parte de la concepción material que aporta el libro como uno de sus componentes esenciales (Tabernero-Sala, 2019). Así, las investigaciones de Cordón-García (2018; 2020), Wolf (2020), Baron (2021), Delgado *et al.* (2018), Gil *et al.* (2020) e informes sobre lectura como *Lectura en papel vs. lectura en pantalla* (Kovač y Van-der-Weel, 2020) elaborado por el Cerlalc o *Developing literacy skills in a digital world*, presentado por la OECD (2021) a partir del Informe Pisa de 2018, confirman que la lectura en papel se asocia a unos mejores resultados en comprensión lectora. Especialmente significativas como punto de partida son las investigaciones de Wolf (2020) quien menciona, como Littau (2008), que los formatos condicionan los contenidos y, por ende, modifican la manera de pensar.

En esta misma línea, se encuentran tanto el informe sobre la elaboración de un plan de cultura (2015-2018), *Promoting reading in the digital environment* (European Agenda for Culture, 2016), como el informe de la Federación del Gremio de Editores en España (Millán, 2017) puesto que ambos documentos exponen la necesidad de reflexionar sobre un nuevo ecosistema de lectura en el que se asiente la configuración de un lector que sepa seleccionar, filtrar y organizar la información para convertirla en conocimiento como una de las prioridades en el ámbito que nos ocupa.

En investigaciones anteriores (Tabernero-Sala, 2022) se comprobó cómo el libro ilustrado de no ficción ha adquirido, en principio, una gran relevancia por la naturaleza de sus contenidos y por constituir en el mercado editorial uno de los sectores de mayor vitalidad (Jan, 2021). Desde la reflexión sobre

1 Este artículo se ha elaborado en el marco de los resultados del proyecto: Lecturas no ficcionales para la integración de ciudadanas y ciudadanos críticos en el nuevo ecosistema cultural PID2021-126392OB-I00. Ministerio de Ciencia e Innovación. Proyectos de Generación de Conocimiento 2021.

las características de este tipo de libros (Grilli, 2020a; Tabernero-Sala, 2022) y sobre el lugar que ocupan en la formación de lectores, se ha impuesto la necesidad de ahondar en la hibridación como una de las claves de lectura en la construcción de los libros infantiles en la actualidad. De este modo, la permeabilidad de las fronteras entre ficción y no ficción, apoyada en un lenguaje multimodal, contribuye a proponer un nuevo modelo de lector que se define desde los presupuestos de un lector curioso que se sumerge en los cimientos de la ficción para acceder al conocimiento.

Los libros ilustrados de no ficción

La teoría sobre los libros ilustrados de no ficción se ha centrado, en un primer momento, en definir el concepto de no ficción que plantea ya desde su denominación un debate todavía no terminado, aunque ya relegado a un segundo plano. Así, por ejemplo, en España se habla de libros informativos, libros de conocimiento, libros documentales o libros divulgativos y, al final, parece haberse impuesto el término de “no ficción” aunque, como bien entienden von Merveldt (2018) y Goga *et al.* (2021), entre otros estudiosos, conviene no identificar un concepto desde etiquetas negativas. Tradicionalmente, el libro de no ficción se ha utilizado para designar un conjunto de obras heterogéneas que obedecen a la transmisión de conocimientos. Así los estudios de Duke (2000; 2003) incidieron, en su momento, en el carácter de los textos —descriptivos, argumentativos, expositivos y narrativos— y en el modo de presentar la información para transformarla en conocimiento. Nociones como realidad, concienciación, curiosidad, lectura crítica son constantes en las definiciones clásicas (Carter, 2001; Garralón, 2013; González-Yunis, 2011). Sin embargo, el cambio de paradigma que hemos mencionado implica una evolución en el concepto y, por tanto, en la definición de este tipo de obras. En este sentido, una de las propuestas colectivas más sugerentes es el volumen que ha coordinado Grilli (2020a) puesto que las heterogéneas aportaciones reflejan la evolución del discurso desde el arte, la divulgación y el conocimiento en un momento en el que la acepción enciclopédica carece de sentido y la sociedad del conocimiento plantea otros retos en la formación de lectores.

Por otra parte, la investigación educativa en torno al libro de no ficción ha experimentado un cambio de rumbo significativo en los últimos años. La aprobación en EEUU de los *Common Core State Standards and the Next Generation Science Standards* supuso el espaldarazo curricular definitivo para el libro de no ficción (Brugar, 2019; Cain, 2015; Job y Coleman, 2016; Vaughn *et al.*, 2021) que se convirtió en objeto de reflexión crítica y se situó en el centro de propuestas didácticas cuya pretensión era lograr una presencia equilibrada en los procesos de alfabetización frente a la supremacía de las lecturas de ficción (Duke, 2000; Shimek, 2018).

Paradójicamente, los estudios centrados en los libros de no ficción han ido descubriendo unas claves con las que identificar a un lector infantil que se explica en el marco del nuevo ecosistema cultural, de tal modo que las características del libro ilustrado de no ficción han condicionado asimismo las producciones ficcionales para identificar una nueva propuesta discursiva.

El libro ilustrado de no ficción en la actualidad. Un nuevo modelo de lector

Desde 1658, año en que se publica el *Orbis Pictus* de A. Comenius y se defiende la observación de la imagen y el contenido experiencial como ejes de construcción del discurso dirigido a las primeras edades, el libro infantil ha ido evolucionando al compás de los acontecimientos históricos, económicos, sociales, políticos y, en definitiva, pedagógicos, tal como señalaba Soriano (1995). Como hito de referencia en la evolución de la divulgación infantil, se puede destacar la introducción de la pedagogía activa como algo renovador en el siglo xx pues desde ese momento se inicia un camino en el que convergen lo artístico y lo lúdico con el conocimiento.

En la actualidad, el libro de no ficción para niños ofrece unas claves de interpretación que solo poseen sentido en el marco de una sociedad digital en la que uno de los retos, en lo que respecta a la formación de lectores, es el desarrollo de la competencia informacional. El entorno digital provee al lector de toda clase de información y este debe aprender a navegar por las redes con el fin de jerarquizar ideas y distinguir lo importante de lo accesorio para transformar la información en conocimiento. En esta línea, el libro de no ficción se presenta como uno de los sectores de mayor vitalidad en el panorama editorial infantil y no resultaría extraño que el álbum ficcional hubiera recuperado la esencia del lector curioso para transformarla en una de las marcas de identidad. Así Patte (2008) mencionaba la curiosidad como elemento esencial en los libros dirigidos a la infancia, y es este elemento el que define el libro ilustrado de no ficción ya en su origen, desde presupuestos pedagógicos escolares, en la necesidad de transmitir conocimientos.

Sin duda, el cambio de paradigma en el acceso a la información desde el entorno virtual, que se produce a finales del siglo xx, modifica la propuesta de los tradicionales libros de conocimientos dirigidos a los más jóvenes en el panorama internacional y tal vez proponga las mayores modificaciones en los libros ilustrados dirigidos a la infancia. Así lo reflejan Baró-Llambias (1996; 2022) o Garralón (2013), de tal modo que el libro ha ido apartándose de la propuesta didáctica de los libros de texto para incorporarse a la renovación desde el diseño y la imagen. Mientras la crítica y los estudios sobre libros infantiles se centraban en el discurso ficcional

—tal como mencionan Goga *et al.* (2021)—, el libro de no ficción era ignorado, hasta que de forma gradual la dialéctica entre medios digitales y analógicos reforzó, paradójicamente, como indica Córdón-García (2018), la concepción del libro como objeto y con ella se potenció la materialidad como estrategia de construcción. En este marco, conviene centrarse en lo que se ha definido como marcas identificativas del libro ilustrado de no ficción de la actualidad para comprobar cómo se aplica la esencia del libro de no ficción a las obras ficcionales dirigidas a la infancia. Así, los últimos estudios sobre el libro ilustrado de no ficción han insistido en tres rasgos relevantes: la anulación de fronteras entre la ficción y la no ficción, la materialidad en la aprehensión del conocimiento y la ruptura de la linealidad del discurso.

Entre la ficción y la no ficción

Hoy en día las fronteras entre la ficción y la no ficción no se encuentran diferenciadas. En el marco de la modernidad líquida (Bauman, 2017), resulta difícil definir los límites entre arte, aprendizaje, ficción, información, etc. Así las estrategias de ficción y de no ficción se encuentran indistintamente cruzadas en la búsqueda de un lector modelo que se mueve en el *continuum* que Rosenblatt (2002) definía entre la lectura eferente y estética, y que Carter (2001) mencionaba como especificidad de los nuevos libros de no ficción. Significativa en este aspecto resulta la investigación de Alexander y Jarman (2018) sobre los prejuicios que rodean a la lectura de no ficción, tanto desde la recepción como desde la mediación. Conceptos como los de verdad, realidad y pensamiento crítico parecen vincularse a la no ficción (Yenika-Agbaw, 2018), cuando quizá fuera más oportuno distinguir, como lo hiciera Bruner (2010), dos tipos de pensamiento —lógico-matemático y narrativo— que se entrecruzan y que no siempre se diferencian en los discursos.

Si tradicionalmente los libros de conocimiento dedicados a la infancia presentaban un carácter enciclopédico, los nuevos libros ilustrados de no ficción se alejan de esa línea para ofrecer una interpretación personal del mundo que se distancia del tono de “verdad” de los textos escolares. La precisión exenta de toda ambigüedad que se exigía a los textos en otro tiempo cede el paso a un discurso con el que el lector interactúa porque propone distintos mundos posibles que sugieren una reflexión abierta, una evocación subjetiva y emocional de lo que se denomina el “mundo real”. En este sentido, el concepto artístico que proponen estas obras contribuye a desarrollar la intuición, los sentimientos y las emociones de un lector que se deja sorprender por lo desconocido en una interpelación, en ocasiones directa, a un receptor que debe colaborar en la creación de sentidos. Así lo indicaba Graciela Montes (2018) cuando vinculaba arte y conocimiento como un binomio indiscutible para producir el asombro en

el lector. Por otra parte, el conocimiento en la infancia involucra al cuerpo, al afecto y a la mente, de tal modo, que cualquier conocimiento que no sea también estético socava la posibilidad del asombro (Grilli, 2020b). En cierta manera, el álbum no ficcional así concebido defiende un concepto de infancia que sustenta la adquisición del conocimiento en el desarrollo de la capacidad del niño de aprender a pensar, creando significados en un mundo percibido a través de los sentidos, tal como lo propugnaba, entre otros, la insigne pedagoga María Montessori.

La materialidad en la aprehensión del conocimiento

La potenciación de la materialidad en los libros ilustrados de no ficción se ha convertido en una de las marcas fundamentales de este tipo de obras. Se propugna, de este modo, la aprehensión del conocimiento a través de la interacción material y se fortalece el juego promovido por la curiosidad y sustentado en la manipulación material que provoca el asombro, tal como Munari (2016) describía en los tratados sobre la esencia conceptual del libro como objeto. Cabe destacar aquí, por ejemplo, el magisterio de Mitsumasa Anno en *Diez niños cambian de casa*, obra en la que, entre solapas y vacíos se transforman las páginas con la intervención metaléptica del lector para dotar al discurso de sentido.

Una vez más, como señala Salisbury (2020), la lectura en pantalla y el exceso de mecanismos electrónicos de lectura han provocado la evolución del libro ilustrado hacia una presencia mayor de arte e información, y han potenciado el redescubrimiento de la experiencia física del libro extremando la importancia de los aspectos materiales en la construcción de sentidos. Coincidió con estas apreciaciones Cordón-García (2018) cuando se refería a la paradoja en la que se mueve la sociedad digital en lo que a lectura se refiere. La eclosión de la virtualidad ha fortalecido los aspectos analógicos del libro recuperando así el sentido físico de la lectura que defendía ya en sus orígenes Platón. Además, el componente lúdico se asocia a la necesidad de manipular para leer, tan propia de la infancia (Bonnafé, 2008).

En una sociedad como la digital que no deposita la información fáctica solo en el libro, los libros ilustrados de no ficción aportan, como señala Hervouet (2014), un pensamiento estructurado que organiza el conocimiento y aprovecha el potencial del buen diseño material en el desarrollo de una alfabetización visual propia de la nueva era.

Fragmentariedad y ruptura de la linealidad del discurso

De la fragmentariedad propia del libro ilustrado de no ficción se desprende la ruptura de la linealidad del discurso y la adquisición de una nueva entidad por parte de los paratextos —epitextos y peritextos—, de tal modo

que pudiéramos superar la definición que Genette (1989) proponía para estos elementos y pensar en una nueva concepción de la lectura en la que el paratexto, además de proponer la lectura del texto (Lluch *et al.*, 2015), contribuye a la creación de significados y sentidos. Así, notas del autor, biografía, anotaciones de pie de página, títulos y epígrafes, entre otros elementos, pasan a formar parte del discurso. Del mismo modo, de la fragmentariedad del discurso se infiere la lectura hipertextual que conduce al lector curioso a buscar la información más allá del libro, a través de los términos de búsqueda que la obra identifica como ejes argumentales. Como bien explica von Merveldt (2018), los libros de no ficción tienen como función despertar la curiosidad, inspirar el asombro y provocar el interés del receptor hacia el tema que desarrollan, y propone caminos que dirigen hacia otros libros y hacia fuentes digitales que amplían contenidos. En este mismo sentido, los discursos analógicos engendran discursos virtuales en un continuo en el que el lector del siglo *xxi* se desenvuelve con naturalidad (Tabernero-Sala *et al.*, 2022).

Metodología

En el marco teórico expuesto, este estudio se propone identificar las características del nuevo concepto de lector que subyace en los álbumes ilustrados de los últimos años, con especial atención a los álbumes denominados ficcionales.

Con este fin, hemos seleccionado tres álbumes ilustrados: *Mexique. El nombre del barco* de M. J. Ferrada y A. Penyas (Editorial Libros del Zorro Rojo, 2017), *Onsen ¿Qué hacen los monos?* de Pato Mena (Editorial A buen paso, 2021) y *Dos ositos* de Ylla (Editorial Kalandraka, 2021). Los criterios seguidos en la selección han sido tanto el género en el que se insertan, en atención a la concepción multimodal que establece el libro ilustrado de no ficción (Grilli, 2020), como la fecha de publicación y la calidad de la propuesta sancionada, en este caso, por la crítica especializada. El análisis ha aplicado las cuatro dimensiones establecidas por la parrilla de contenidos ideada y validada como instrumento de clasificación por Romero Oliva *et al.* (2021): ficha técnica, materialidad, contenido y aspectos curriculares. De este modo, se ha atendido al componente paratextual tanto virtual como analógico, a la dimensión del libro como objeto con todas sus implicaciones, a su componente multimodal en la combinación de palabra e imagen y, en lo que respecta a los contenidos, se ha considerado la distribución de textos, la propuesta de información y el posicionamiento del lector ante todos estos elementos como lector literario y curioso a la vez. A partir de la aplicación de las cuatro dimensiones

mencionadas (Romero Oliva *et al.*, 2021) a las tres obras seleccionadas, se concretan las características de un lector modelo que identifica un enfoque de lectura basado en la multimodalidad y la hibridación como estrategias de construcción de un discurso, el cual se explica en el marco de la modernidad líquida de Bauman (2017) y se atiene a las marcas de la no ficción en los discursos ficcionales.

Análisis y discusión de resultados

Mexique, el nombre del barco (Libros del Zorro Rojo, 2017)

Con este álbum ilustrado, la editorial Libros del Zorro Rojo recupera un suceso real acaecido en los años centrales de la guerra civil española. En mayo de 1937, hijos e hijas de republicanos partieron en un barco de nombre *Mexique* rumbo a México. Un viaje que se concebía como “temporal” llegó a convertirse en un exilio definitivo por la derrota republicana y el comienzo de la Segunda Guerra Mundial.

El libro se presenta con un formato de 22,8 x 20,4 cm, en cartóné. Al libro como objeto le acompaña una presentación digital que ofrece la página web de la misma editorial donde se facilita una serie de informaciones útiles para el lector: desde las ilustraciones más representativas de la obra, al acceso a las primeras páginas del libro e incluso un *book-trailer*² que diseña un modo de recepción. Esta última herramienta digital dota de un contenido informacional que apela tanto a la historia, como a las emociones que el pasaje referenciado suscita de la mano de una voz narrativa focalizada en uno de los niños protagonistas. Se trata de un video de casi minuto y medio de duración que arranca con las voces en *off* de unos niños que van contando el número de pasajeros embarcados en el *Mexique*, en concreto, la suma de 456 niños y niñas a bordo. A través de este *book-trailer* el lector puede contextualizar de manera rápida la obra, y entorno analógico y digital se dan la mano en el acercamiento a una historia que recrea unos hechos de carácter histórico. En el *book-trailer* se recogen los datos esenciales acompañados de las propias ilustraciones de la obra en animación, además de fotografías en blanco y negro rescatadas de fondos históricos que argumentan la veracidad de la historia.

2 <https://www.youtube.com/watch?v=pQd4dF3rdAM>



Figura 1.

Portada de Mexique

El libro presenta unas ilustraciones muy expresivas en tonos apagados y sin apenas uso del color, que consiguen retratar lo que pudo significar ese viaje para aquellos niños a través de un diálogo visual sincero y emotivo, pues logra transmitir emociones muy próximas a la sensibilidad infantil. La técnica del *collage* ahonda en una propuesta de hibridación que camina entre la realidad y su versión ficcionada, de forma magistral, en la voz poética con la que María José Ferrada se hace eco del suceso. Texto e imagen se complementan de nuevo, pues esta presencia visual que inunda inevitablemente las páginas del libro va acompañada de un texto formado por breves estrofas donde se evidencia la voz poética de un niño que cuenta en verso libre un viaje cargado de miedo, incertidumbre, esperanza e inocencia. El lector se sitúa en la fragilidad de la historia por lo conmovedora que resulta y se sumerge en un mar de emociones de la mano de los versos del niño (“No recuerdo bien dónde está el país al que iremos/ pero queda lejos./Estaremos hasta que todo se calme./ Tres o cuatro meses./ Como unas vacaciones un poco largas. Eso dijo mi mamá./ Mi mamá que cuando se despidió dijo “mi niño”.). junto con esas imágenes cargadas de detalle que van al compás de los acontecimientos: el barco lleno de niños que zarpó desde Burdeos hacia México para no regresar jamás (Véase figura 2).

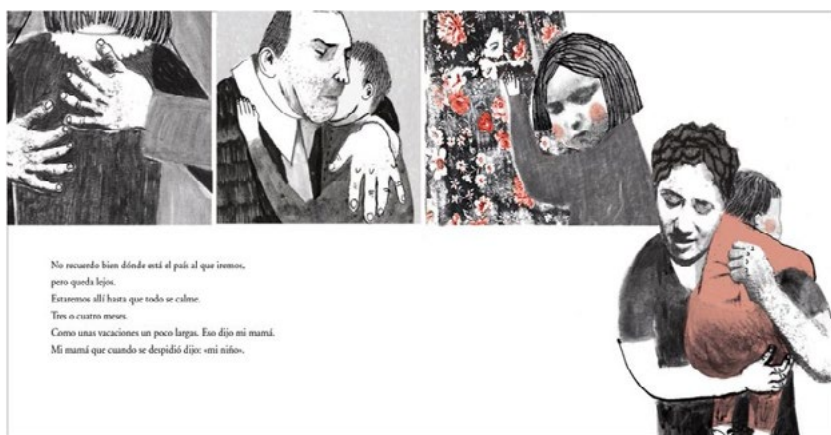


Figura 2.

Página interior de Mexique

Esta obra ficcional lanza al lector a la búsqueda de información para terminar de construir el sentido completo de la historia, lo que la crónica facilitó. La obra, pues, no deja de ser una narración que *a priori* podría ser inventada jugando así con la metáfora de los tantos barcos que surcan mares y océanos para no regresar; de las vidas que salen hacia otros mundos con un futuro muy incierto. Sin embargo, la editorial refuerza el contenido con una presentación comentada en la parte final del libro a través de textos informativos que relatan los acontecimientos históricos de manera expositiva. Gracias a todo ello, *Mexique* es otra propuesta más que ilustra la existencia de ese lector literario y curioso que se sustenta de modo particular en una obra escrita en delicados y sonoros versos e ilustrada por imágenes que caminan en la hibridación entre realidad y ficción, desde el *collage* en la combinación entre dibujo y fotografía. Por otra parte, el lector del libro cuenta con una suerte de epílogo en el que la autora explica la historia real que ha ficcionado y desvela el sentido final de la creación, que no es otro que concienciar, crear preguntas, conmover, en la línea de lo que Sanders (2018) reivindicaba para el discurso de la no ficción.

Onsen ¿Qué hacen los monos? (A buen paso, 2021)

Ejemplifica esta obra de forma magistral las decisiones que el lector debe tomar ante un álbum como este, en el que se relata la historia de unos monos que en la realidad viven en un contexto peculiar muy concreto. Se produce de este modo la anulación de los límites entre la ficción y la no ficción para dar paso a una historia ficcional con referentes no ficcionales que siembra en el lector la curiosidad por conocer más allá

de los límites del libro. Este y no otro es el lector y, por ende, el modo de lectura que proponen muchos de los nuevos libros infantiles en el marco de la sociedad digital.



Figura 3.

Cubierta e interior de Onsen. ¿Qué hacen los monos?

Los protagonistas de esta obra son unos monos que viven en lo alto de una montaña nevada y buscarán en sus aguas termales el calor que necesitan también para sobrevivir en su propio hábitat. El autor no solo presenta a unos personajes en su día a día, sino que se detiene en todas las particularidades relacionadas con sus actividades instintivo-vegetativas (comida, sueño, higiene personal...), además lanza preguntas de diversa modalidad que despiertan la curiosidad del lector convirtiendo la lectura en un camino de conocimiento y de búsqueda.

El libro se presenta con unas medidas de 16 x 22,9 cm, en cartóné, potenciando la objetualidad del libro, escondiendo un punto de nostalgia en el recuerdo de los libros infantiles de antaño (von Merveldt, 2020) y recogiendo en el interior unas páginas que sorprenden por el abandono del cartón duro para dar paso a una textura propia del formato tradicional. Una vez más, la hibridación se propone como eje de articulación del discurso desde la perspectiva material. La página web de la editorial *A buen paso* incorpora, por otra parte, una serie de informaciones que completarán la esencia del libro entendiendo de este modo la importancia de los epitextos virtuales en el modo de lectura propugnado por la obra.³

Onsen obedece a los principios de la construcción del álbum (Bader, 1976; Nikolajeva y Scott, 2001) y presenta una conjunción muy equilibrada entre texto, imagen y soporte. En la obra, el cuerpo textual está formado por frases muy cortas y sencillas que explican lo que sienten los

monos lanzando, además, preguntas sobre lo que el lector cree que pueden sentir los protagonistas a tenor de lo que las imágenes reflejan. De esta manera, se presenta una obra a modo de acertijo o adivinanza, pues las ilustraciones reflejan a los monos en acción con una serie de pequeños bocadillos sobre sus cabezas que encierran distintos pictogramas para que el lector adivine el sentido de la comunicación.



Figura 4.

Páginas interiores de Onsen

Las ilustraciones están realizadas con colores cálidos (abunda el rojo, que es el color que invade las guardas y que corresponde a las caras de los monos que aparecen en todas las páginas del libro) y trazos sencillos a modo casi esquemático. Se debe destacar el uso de los pictogramas como elemento revelador en la obra, pues activan la intuición, la observación y el razonamiento del lector, es decir, le invitan a jugar adivinando, desgranando de esta manera, la vida cotidiana de esos pequeños seres. La imagen va acompañada de un texto y los pictogramas sobre las cabecitas de los monos ilustran una pregunta “¿Y ahora?” Unos segundos de tensión que se resolverán con la vuelta de página, esta vez en búsqueda de una reafirmación, de una suposición o hipótesis por parte de ese lector activo en todo momento.

Con textos concisos e imágenes sencillas —“Sienten frío. Entonces...” o “Y se dan un agradable baño”— el lector va conociendo y descubriendo la vida de estos animales que existen en la vida real. En una de las guardas al final del libro se ofrece un breve texto informativo en letra muy pequeña donde simplemente se explica que *Onsen* es el nombre que, en

efecto, reciben los baños termales naturales en Japón; como los que se encuentran en el valle de JigoKudani donde viven estos monos que cada invierno disfrutan de las cálidas aguas volcánicas en las que se dan largos baños y relajan.

Por tanto, desde los paratextos virtuales y analógicos, como desde la propia construcción de la historia como narrativa multimodal, se define un lector que lee una historia desde un continuo reto que provoca su curiosidad a través de un fondo ficcional. El particular juego lingüístico, el misterio que encierran los personajes que caminan entre la realidad y la fantasía lanzan al lector fuera del límite físico de la obra para buscar más información sobre los protagonistas. Se recupera de modo explícito el clásico *prodesse et delectare* desde los parámetros que el libro ilustrado de no ficción ha insertado en las nuevas propuestas discursivas.

Dos ositos (Kalandraka, 2021)

En *Dos ositos*, la editorial Kalandraka recupera un clásico de la fotoliteratura con la obra de una de las principales retratistas del siglo xx, Camilla Koffler, Ylla, quien a través de su cámara narra la tierna historia de dos ositos que salen de su madriguera y viven una aventura por el bosque. Se trata de un álbum de imágenes en blanco y negro que regala la vista del lector en cada detalle de las fotografías reales de las dos crías de oso que protagonizan la obra. Este formato se adecúa a la fecha en la que la obra apareció por primera vez (1954) recreando, así, un álbum de fotografías de animales con la historia ficcionada, con unas medidas de 22 x 28 y en cartón. La editorial publicó *Dos ositos* en la misma fecha de la celebración del Día Internacional de los animales, 10 de diciembre. Kalandraka también cuenta con un canal de tv que ofrece una presentación de corta duración a modo de documental que complementa la presentación del libro a través de un medio digital.⁴ Se insiste, además, desde los epitextos virtuales en la biografía de la autora, dirigiendo, de este modo, al lector a la búsqueda de información sobre el contexto de la obra —ya apuntado en el libro— y el oficio de la autora que se explica en una obra ingente.

4 <https://kalandraka.tv/videos/dos-ositos-por-ylla/>



Figura 5.
Cubierta y contracubierta de Dos ositos

La relación que la obra ofrece entre imagen y texto es complementaria en cierto sentido (Nikolajeva y Scott, 2001; Van der Linden, 2015). Es decir, se inscribe este relato en la tradición del álbum narrativo, con la peculiaridad de que las imágenes llenas de belleza realizadas por Ylla aportan a la historia un tono documental que la hace caminar entre las fronteras de la ficción y la no ficción. La historia sigue los patrones clásicos de la narrativa tradicional: “Dos ositos, hermano y hermana, se asomaron al mundo. Habían nacido durante el invierno, bajo la nieve que cubría su cálida cueva”. De manera tierna y entrañable se va narrando la travesura de los dos ositos que salen del hogar sin el permiso de la mamá osa y así, tras la diversión y admiración de los cachorros ante un mundo desconocido y nuevo para ellos, lleno de animales con los que hablan y de plantas con las que juegan, llega el momento de regresar a casa y encontrar a su mamá. Con la ayuda de los animales del bosque, la propia mamá osa será la que encuentre a sus cachorros y lejos de regañarlos o enfadarse, los acoge en su regazo en un amable y dulce regreso al hogar.



Figura 6.

Doble página interior de Dos ositos

Las fotografías consiguen reflejar hasta los detalles más mínimos de los ositos con el ánimo de asentar las bases de un tratado natural sobre las costumbres de los animales contempladas en su entorno. Con este formato y con la tipología tanto textual como visual, se promueve un lector curioso que se documenta desde la fotografía sobre la vida de dos pequeños ositos que salen por primera vez de su cueva para ver y descubrir el mundo y la realidad que les rodea.

Por consiguiente, también en este álbum se anulan las fronteras entre ficción y no ficción desde los distintos lenguajes que construyen el discurso, para dirigir al lector hacia la superación de los límites físicos del libro y adentrarse en el entorno virtual.

Discusión y conclusiones

El análisis del corpus seleccionado identifica, tras la aplicación de las cuatro dimensiones validadas por Romero Oliva *et al.* (2021), rasgos recurrentes para definir un lector modelo que exige un particular enfoque de lectura vinculado a lo que reclama la sociedad digital (Wolf, 2020).

Por una parte, se aprecia como estrategia de construcción del discurso la hibridación en todas sus instancias, tanto en lo que corresponde a los aspectos materiales como en lo que corresponde a la naturaleza del

género, por la combinación de diferentes lenguajes y la presentación de los contenidos en textos y paratextos. Tratándose de un corpus compuesto de obras que se clasificarían como ficcionales, en lo que respecta a la primera dimensión de las propuestas, el análisis de las tres dimensiones restantes muestra la presencia de un elemento no ficcional en elementos textuales y paratextuales con especial relevancia, en este sentido, de los epitextos virtuales (Lluch *et al.*, 2015), los cuales proponen un enfoque de lectura híbrido en la construcción de sentidos. Tal es el caso de *Dos ositos*, que propone en el canal de tv de la editorial la indagación sobre la autora, el contexto y la técnica; o *Mexique*, que conjuga elementos ficcionales y no ficcionales desde la propia técnica de ilustración hasta la exposición de textos documentales que desarrollan el evento histórico. De igual modo, *Onsen ¿Qué hacen los monos?* Conduce al lector curioso desde un relato ficcional a la búsqueda de la información en el medio virtual.

Por tanto, si desde la caracterización del discurso no ficcional de los últimos años se insiste en la hibridación como eje de construcción (Graff y Shimek, 2020; Grilli, 2020a; 2021; Pappas, 2006; Romero Oliva *et al.*, 2021; Smith y Robertson, 2019; von Merveldt, 2018), de igual modo, podemos establecer los parámetros de un discurso ficcional que incorpora las dimensiones no ficcionales, desde los presupuestos materiales y conceptuales para conceder espacio a un lector curioso que se interesa por la información, que se conmueve ante la voz poética de un personaje que sufre y que, desde la dimensión emocional, se acerca al conocimiento de los hechos históricos y se pregunta ante lo sucedido (Sanders, 2018).

Se propone, de este modo, un “compromiso reflexivo y dialógico” con el relato. Se trata, asimismo, de fomentar la propia investigación del lector al haber suscitado su curiosidad y asombro ante lo expuesto. Nodelman (1987) definía los textos de no ficción como ficticios puesto que todos ellos reflejan la percepción subjetiva del autor sobre los temas seleccionados y, desde el análisis realizado, se pueden definir en la actualidad los textos ficticios como no ficcionales parcialmente. Por tanto, se aleja tanto la ficción como la no ficción de los presupuestos de la neutralidad tradicional para transmitir un universo particular que el lector puede o no compartir (Grilli, 2020b).

Así, el análisis identifica las claves de lectura del discurso no ficcional en el álbum ficcional para proponer un discurso de lectura no lineal. En él los paratextos, tanto virtuales como analógicos, invitan al lector a desarrollar modelos de lectura que caminan entre los presupuestos eferentes y estéticos (Rosenblatt, 2002), bajo el paradigma de la hibridación como eje de construcción ya exigido desde la perspectiva multimodal del género.

Por otra parte, la tendencia actual del libro de no ficción hacia lo que se ha denominado “carácter híbrido” o “no ficción narrativa” (Graff y Shimek, 2020; Grilli, 2020a; 2021; Pappas, 2006; Romero Oliva et al., 2021; Smith y Robertson, 2019; von Merveldt, 2018, entre otros) ha ido incorporándose a los discursos ficcionales desde la combinación de lenguajes, contenidos y lectores. Se imponen, por tanto, los paradigmas mixtos que integran la perspectiva cognitiva, emocional y experiencial en la aprehensión del conocimiento. Una vez más, se produce la ruptura de fronteras que vinculan arte y conocimiento en el dibujo de un lector crítico y creativo que se realiza desde la curiosidad y el asombro.

Si ya von Merveldt (2018) señalaba el sesgo negativo con el que la crítica ha contemplado tradicionalmente la no ficción, favoreciendo el lugar de la ficción en la construcción del lector, el análisis realizado en este estudio —sobre tres álbumes paradigmáticos desde la perspectiva multimodal— muestra cómo la hibridación se identifica como estrategia de construcción también en los álbumes ficcionales. Con ello se impone la posibilidad de desplazar los conceptos de ficción y no ficción de los libros a la lectura que el lector deba considerar en cada momento. Así, las claves de definición de lo que se ha denominado el nuevo libro ilustrado de no ficción (Kummerling-Meibauer y Meibauer, 2021) expuestas hasta ahora han impregnado el álbum y libro ilustrado de ficción, y establecen nuevas bases sobre las cuales analizar el discurso artístico dirigido a la infancia.

En este contexto, el libro ilustrado/álbum de no ficción de los últimos años ha recuperado la finalidad —*prodesse et delectare*— que se confería al lenguaje poético y propone una combinación de arte y conocimiento en el diseño de un lector crítico. Este lector busca posicionarse en el mundo desde la curiosidad y el asombro que el discurso le provoca y ha impregnado las bases sobre las que se erige la literatura ilustrada dirigida a la infancia.

A este respecto, los resultados del análisis de las obras propuestas a modo de ejemplo proponen unas estrategias ficcionales para captar al lector. Además, el enfoque de lectura propuesto, en el que lectura eferente y estética conforman un continuo, ofrece diferentes modalidades para su interiorización, colaborando para crear un lector crítico y reflexivo. Se trata de un nuevo modelo de lector que anula opcionalmente fronteras entre paradigmas analógicos y digitales, y combina las lecturas ficcionales y no ficcionales de una misma obra en la línea de la “modernidad líquida” que preside el siglo XXI (Bauman, 2017).

Referencias

- Alexander, J. y Jarman, R. (2018). The pleasures of reading non-fiction. *Literacy*, 52(2), 78-85. <https://doi.org/10.1111/lit.12152>
- Bader, B. (1976). *American picture books from Noahs' ark to the beast within*. MacMillan Publishing.
- Baró-Llambias, M. (1996). Libros de conocimiento: evolucionar o morir. *cuji: Cuadernos de literatura infantil y juvenil*, 9(83), 7-19.
- Baró-Llambias, M. (2022). Los libros informativos, imprescindibles en la biblioteca escolar. *Métodos de información*, 13(24), 67-90. <https://doi.org/10.5557/IIMEI13-N24-067090>
- Baron, N. S. (2021). *How We Read Now: Strategic Choices for Print, Screen and Audio*. Oxford University Press.
- Bauman, Z. (2017). *La modernidad líquida*. Fondo de Cultura Económica de España.
- Bonnafé, M. (2008). *Los libros, eso es bueno para los bebés*. Océano Travesía.
- Brugar, K. A. (2019). Inquiry by the book: Using children's nonfiction as mentor texts for inquiry. *The Social Studies*, 110(4), 155-160. <https://doi.org/10.1080/00377996.2019.1581724>
- Bruner, J. (2010). *Realidad mental y mundos posibles. Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia*. Gedisa.
- Cain, M. A. (2015). Children's Books for Building Character and Empathy. *Journal of Invitational Theory and Practice*, 21, 68-98. <https://doi.org/10.26522/jitp.v21i.3516>
- Carter, B. (2001). *Libros de información. Del placer de saber al placer de leer*. Banco del libro.
- Cordón-García, J. (2018). Combates por el libro. Inconclusa dialéctica del modelo digital. *El Profesional de la información*, 27(3), 467-481. <https://doi.org/10.3145/epi.2018.may.02>
- Cordón-García, J. (2020). La lectura digital. Intelección, apropiación y contextos. *Biblioteche Oggi Trends*, 6(3), 28-40. <http://dx.doi.org/10.3302/2421-3810-202002-028-1>
- Delgado, P., Vargas, C., Ackerman, R. y Salmerón, L. (2018). Don't throw away your printed books: A meta-analysis on the effects of reading media on Reading comprehension. *Educational Research Review*, 25, 23-38. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2018.09.003>
- Duke, N. K. (2000). 3.6 minutes per day: The scarcity of informational texts in first grade. *Reading Research Quarterly*, 35(2), 202-224. <https://doi.org/10.1598/RRQ.35.2.1>
- Duke, N. K. (2003). Reading to learn from the very beginning: Information books in early childhood. *Young Children*, 58(2), 14-20.

- Ferrada, M. J. y Pennyas, A. (2017). *Mexique, el nombre del barco*. Libros del Zorro Rojo.
- European Agenda for Culture. (2016). *Promoting Reading in the Digital Environment*. <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/d1964bfe-2ecd-11e6-b497-01aa75ed71a1>
- Garralón, A. (2013). *Leer y saber. Los libros informativos para niños*. Tarambana libros.
- Genette, G. (1989). *Palimpsestos. La literatura en segundo grado*. Taurus.
- Gil, L., Delgado, P., Vargas, C., Vergara, M. y Salmerón, L. (2020). La lectura en pantalla en las aulas. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 89, 41-47.
- Goga, N., Guanio-Uluru, L., Hallås, B. O. y Nyrnes, A. (Eds.) (2018). *Ecocritical perspectives on children's texts and cultures*. Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-90497-9>
- Goga, N., Iversen S. H. y Teigland, A. S. (Eds.). (2021). *Verbal and visual strategies in nonfiction picturebooks. Theoretical and Analytical Approaches*. Scandinavian University Press.
- González-Yunis, O. (2011). *Los libros informativos: una guía para transformar el placer de leer en saber*. Banco del Libro.
- Graff, J. M. y Shimek, C. (2020). Revisiting reader response: Contemporary nonfiction children's literature as remixes. *Language Arts*, 97(4), 223-234.
- Grilli, G. (Ed.) (2020a). *Non-fiction Picturebooks. Sharing Knowledge as an Aesthetic Experience*. Edizioni ETS.
- Grilli, G. (2020b). Beauty and the World. Some Questions to Five Illustrators (often also Authors) of Non-Fiction Picturebooks for Children on their Work, Poetics, Inspiration (s). En G. Grilli (Ed.), *Non-fiction Picturebooks. Sharing Knowledge as an Aesthetic Experience* (pp. 267-293). Edizioni ETS.
- Grilli, G. (2021). The artistic nonfiction picturebook. En N. Goga, S. H. Iversen y A. S. Teigland (Eds.), *Verbal and visual strategies in nonfiction picturebooks. Theoretical and analytical approaches* (pp. 22-36). Scandinavian University Press. <https://www.idunn.no/doi/book/10.18261/9788215042459-2021>
- Hervouet, C. (2014). El libro divulgativo infantil y juvenil: evolución y panorama actual. *Fuera [de] margen*, 14, 6-9.
- Jan, C. (2021). Literatura infantil y juvenil: érase una vez un éxito. *El País, diciembre, 1569*, 2-3. <https://elpais.com/babelia/2021-12-18/literatura-infantil-y-juvenil-erased-una-vez-un-exito.html>
- Job, J. y Coleman, M. R. (2016). The importance of reading in earnest: Non-fiction for young children. *Gifted Child Today*, 39(3), 154-163. <https://doi.org/10.1177%2F1076217516644635>

- Kovač, M. y Van-der-Weel, A. (coords.) (2020). *Lectura en papel vs Lectura en pantalla*. Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina y el Caribe, Cerlalc-Unesco. <https://cerlalc.org/publicaciones/dosier-lectura-en-papel-vs-lectura-en-pantalla/>
- Kümmerling-Meibauer, B. y Meibauer, J. (2021). How descriptive picture-books engaged children in knowledge about coal, oil, and gas. En N. Goga, S.H. Iversen y A.S. Teigland (Eds.), *Verbal and visual strategies in nonfiction picturebooks. Theoretical and analytical approaches* (pp. 189-200). Scandinavian University Press. <https://www.idunn.no/doi/book/10.18261/9788215042459-2021>
- Littau, K. (2008). *Teorías de la lectura. Libros, cuerpos y bibliomanía*. Manantial.
- Lluch, G., Tabernero, R. y Calvo, V. (2015). Epitextos virtuales como herramientas para la difusión del libro. *El profesional de la información*, 24(6), 797-804. <http://dx.doi.org/10.3145/epi.2015.nov.11>
- Mena, P. (2021). *Olsen, ¿qué hacen los monos? A buen paso*.
- Millán, J. A. (coord.). *La lectura en España. Informe 2017*. Ministerio de Educación y Cultura: Federación de Gremios de Editores de España. <https://universoabierto.org/2017/12/07/la-lectura-en-espana-informe-2017/>
- Montes, G. (2018). *Buscar indicios, construir sentido*. Babel.
- Munari, B. (2016). ¿Cómo nacen los objetos? Apuntes para una metodología proyectual. Gustavo Gili.
- Nikolajeva, M. y Scott, C. (2001). Images of the mind: the depiction of consciousness in picturebooks. *CREAITA*, 2(1), 12-36. <https://search.informit.org/doi/10.3316/aeipt.113681>
- Nodelman, P. (1987). Non-fiction for children: Does it really exist? *Children's Literature Association Quarterly*, 12(4), 160-161. <https://doi.org/10.1353/chq.0.0086>
- OECD. (2021). *21st-Century Readers. Developing Literacy Skills in a Digital World*. <https://www.oecd.org/publications/21st-century-readers-a83d84cb-en.htm>
- Pappas, C. C. (2006). The information book genre: Its role in integrated science literacy research and practice. *Reading Research Quarterly*, 41(2), 226-250. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1598/RRQ.41.2.4>
- Patte, G. (2008). *Déjenlos leer. Los niños y las bibliotecas*. Fondo de Cultura Económica.
- Romero Oliva, M., Heredia Ponce, H., Trigo Ibáñez, E. y Romero Claudio, C. (2021). Validación de parrilla de contenidos y desarrollo de plataforma digital de libros ilustrados de no ficción. *Tejuelo. Didáctica de la Lengua y la Literatura. Educación*, 34, 143-170. <https://doi.org/10.17398/1988-8430.34.143>

- Rosenblatt, L. M. (2002). *La literatura como exploración*. Fondo de Cultura Económica.
- Salisbury, M. (2020). True Stories and Big Books: New Creative Opportunities in Non-Fiction Picturebooks. En G. Grilli (Ed.), *Non-fiction Picturebooks. Sharing Knowledge as an Aesthetic Experience* (pp. 91-108). Edizioni ETS.
- Sanders, J. S. (2018). *A literature of questions. Nonfiction for the Critical Child*. University of Minnesota Press.
- Shimek, C. (2018). Sites of Synergy: Strategies for Readers Navigating Nonfiction Picture Books. *The Reading Teacher*, 72(4), 519-552. <https://doi.org/10.1002/trtr.1754>
- Smith, J. M. y Robertson, M. K. (2019). Navigating Award-Winning Non-fiction Children's Literature. *The Reading Teacher*, 73(2), 195-204. <https://doi.org/10.1002/trtr.1811>
- Soriano, M. (1995). *La literatura para niños y jóvenes: guía de exploración de sus grandes temas*. Ediciones Colihue SRL.
- Tabernero-Sala, R. (Ed.) (2022). *Leer por curiosidad. El libro de no ficción en la formación de lectores*. Graó.
- Tabernero-Sala, R. (Ed.) (2019). *El objeto libro en el universo infantil. La materialidad en la construcción del discurso*. Prensas Universitarias.
- Tabernero-Sala, R., Colón-Castillo, M. J., Sampérez-Hernández, M. y Campos-Bandrés, I. O. (2022). Promoción de la lectura en la sociedad digital. El *book-trailer* del libro ilustrado de no ficción como epitexto virtual en la definición de un nuevo discurso. *Profesional de la Información*, 31(2), 1-17. <https://doi.org/10.3145/epi.2022.mar.13>
- Vaughn, M., Sotirovska, V., Darragh, J. J. y Elhess, M. (2021). Examining Agency in Children's Nonfiction Picture Books. *Children's Literature in Education*, 53, 33-51. <https://doi.org/10.1007/s10583-021-09435-y>
- Von Merveldt, N. (2018). Informational picturebooks. En B. Kümmerling-Meibauer (Ed.), *The Routledge Companion to Picturebooks* (pp. 231-245). Routledge.
- Wolf, M. (2020). *Lector, vuelve a casa. Cómo afecta a nuestro cerebro la lectura en pantallas*. Deusto.
- Ylla. (2021). *Dos ositos*. Kalandraka.
- Yenika-Agbaw, V. (2018). Why critical conversations on nonfiction children's texts. En V. Yenika-Agbaw, L.A. Hudock y R.M. Lowery (Eds.), *Does nonfiction equate truth? Rethinking disciplinary boundaries through critical literacy* (pp. 5-10). Rowman & Littlefield.



Prácticas de lectura de textos no ficcionales de jóvenes con discapacidad intelectual

Reading Practices of Non-Fictional Texts of Young People with Intellectual Disabilities

Práticas de leitura de textos não ficcionais de jovens com deficiência intelectual

Carolina González-Ramírez* 

Marcela Jarpa Azagra** 

Sandra Loreto Catalán-Henríquez*** 

Vanessa del Pilar Vega-Córdova**** 

Para citar este artículo: González-Ramírez, C., Jarpa Azagra, M., Catalán-Henríquez, S. L. y Vega-Córdova, V. (2023). Prácticas de lectura de textos no ficcionales de jóvenes con discapacidad intelectual. *Revista Colombiana de Educación*, (89), 320-339. <https://doi.org/10.17227/rce.num89-17424>



Recibido: 06/10/2022

Evaluado: 12/02/2023

* Doctora en Didáctica de la Lengua y la Literatura. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. carolina.gonzalez.r@pucv.cl

** Doctora en Lingüística. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. marcela.jarpa@pucv.cl

*** Doctora en Investigación e Innovación Educativa. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. sandra.catalan@pucv.cl

**** Doctora en Investigación en Discapacidad. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso; Millennium Institute for Care Research (Micare), Santiago de Chile. vanessa.vega@pucv.cl

Resumen

Este artículo de investigación tiene como objetivo caracterizar las prácticas de lectura de textos no ficcionales a las que acceden jóvenes con discapacidad intelectual. El estudio se enmarca en el paradigma interpretativo, con un método cualitativo de alcance descriptivo. Por lo tanto, la recolección de información se llevó a cabo mediante grupos focales realizados en establecimientos de educación especial de la Región de Valparaíso en Chile, en los cuales participaron docentes, padres, madres y jóvenes con discapacidad intelectual (DI). Para el tratamiento de los datos se aplicó análisis de contenido asistido por el programa Nvivo 12. Los resultados indican que las prácticas se sitúan en tres ámbitos: modalidades de lectura, formatos de lectura, espacios y momentos de lectura. Por otra parte, entre sus lecturas predominan géneros que remiten principalmente a textos de corta extensión, como leyendas; de carácter informativo, como noticias, revistas y diarios; u obras de narrativa gráfica, como manga y cómics.

Palabras clave

lectura funcional; deficiencia mental; accesibilidad para los discapacitados; libros para jóvenes; libros de imágenes

Keywords

functional reading; mental deficiency; accessibility for people with disabilities; youth books; picture book

Abstract

This investigation article focus in characterizing the reading practices of non-fictional texts accessed by young people with intellectual disabilities. The study is framed within the interpretive paradigm, using a qualitative method of descriptive scope. Therefore, data collection was conducted through focus groups in especial education establishments in the Valparaíso Region in Chile, involving teachers, fathers, mothers, and young people with intellectual disabilities (ID). For data processing, we applied content analysis by the Nvivo 12 program. In this way, the results indicate that the practices situate in three areas: 1) Reading modalities. 2) Reading formats. 3) Spaces and moments of reading. On the other hand, among their readings, genres that refer mainly to short texts, such as legends, predominate, of an informative nature, such as news, magazines and newspapers, as well as works of graphic narrative, such as manga and comics.

Resumo

O presente artigo de investigação tem como objetivo caracterizar as práticas de leitura de textos de não-ficção acedidos por jovens com deficiência intelectual. O estudo enquadra-se no paradigma interpretativo, com um método qualitativo de âmbito descritivo. Portanto, as informações foram coletadas por meio de grupos focais realizados em estabelecimentos de educação especial da Região de Valparaíso, no Chile, nos quais participaram professores, pais, mães e jovens com deficiência intelectual (DI). Para o tratamento dos dados, foi aplicada a análise de conteúdo auxiliada pelo programa Nvivo 12. Deste modo, os resultados indicam que as práticas estão localizadas em três eixos: 1) Modalidades de leitura; 2) Formatos de leitura; 3) Espaços e momentos de leitura. Por outro lado, entre suas leituras, predominam gêneros que se referem principalmente a textos curtos, como as lendas; de caráter informativo, como notícias, revistas e jornais. Também, obras de narrativa gráfica, como mangá e quadrinhos.

Palavras-chave

leitura funcional; deficiência mental; acessibilidade para pessoas com deficiência; livros para jovens; livros ilustrados

Introducción

La lectura tiene una alta valoración social, puesto que es fuente de cultura y de creatividad. Emerge como un medio estimulante que logra conducir al lector hacia otras realidades, sacándolo de la rutina para llevarlo a lo más profundo de sí mismo y, a su vez, le permite acceder al conocimiento y a la información, generando cambios, transformaciones e interacción social. No obstante, esta experiencia no es igual para todos y muchas veces las personas con discapacidad intelectual experimentan menos oportunidades de vivir y desarrollar la lectura, pues esta habilidad se convierte en una barrera e incluso puede ser causa de frustración y desmotivación (Emerson *et al.*, 2005; Ramcharan *et al.*, 2003).

Considerando lo anterior, este estudio emerge de la necesidad de conocer las prácticas de lectura y los textos que leen jóvenes con discapacidad intelectual provenientes de dos establecimientos de educación especial chilenos.

Para alcanzar una comprensión integral de esta problemática y de la implicancia de sus resultados, la primera parte de este artículo presenta los conceptos teóricos que han guiado la formulación del estudio, como también el análisis de los datos. Asimismo, se caracterizan y discuten los enfoques que han existido en torno a las necesidades de apoyo para las personas con discapacidad; luego, se comentan algunas experiencias de cómo se enfrenta el acceso y enseñanza de la lectura en este público y se discute respecto de la emergencia de contar con textos no ficcionales que propicien la lectura de carácter eferente. En términos metodológicos, se presentan el paradigma y el diseño de la investigación junto con la caracterización de la muestra, los procedimientos de recogida de datos y las técnicas de análisis de información. Para finalizar, se exponen los resultados analizados a la luz del marco teórico y las conclusiones derivadas del estudio.

Personas con discapacidad intelectual y calidad de vida

El constructo de discapacidad evoluciona y resulta de la interacción entre las personas con deficiencias y las barreras debidas a la actitud y al entorno que evitan su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con los demás (ONU, 2006). En esta línea, la discapacidad intelectual (en adelante DI) se caracteriza por limitaciones significativas, tanto en el funcionamiento intelectual como en el comportamiento adaptativo expresado en habilidades conceptuales, sociales y prácticas. Esta discapacidad se origina durante el periodo de desarrollo, que se define operativamente antes de que el individuo cumpla 22 años (AAIDD, 2021).

Si bien las personas que presentan una DI tienen dificultades en su funcionamiento, en la actualidad se comprende que, en una persona, las limitaciones coexisten habitualmente con capacidades (AAIDD, 2010; Verdugo, 2020). En este sentido, es relevante destacar el rol que tienen los sistemas de apoyos a la hora de abordar el trabajo directo con población con discapacidad intelectual. Estos sistemas son entendidos como una red interconectada de recursos y estrategias que promueven el desarrollo y los intereses de una persona, mejorando el funcionamiento del individuo y el bienestar personal (Schalock *et al.*, 2021; Schalock, 2004). Cuando son efectivos, estos sistemas de apoyos favorecen la elección y autonomía de las personas con DI, promoviendo su desarrollo, educación, intereses y, por ende, la mejora en su calidad de vida (AAIDD, 2021).

En el marco de lo señalado, el concepto de Calidad de Vida se viene acuñando desde el año 2003 (Schalock y Verdugo, 2003; Schalock *et al.*, 2016), motivando la transformación de las prácticas y de los apoyos que se entregan a los estudiantes con DI para favorecer su inclusión (Navas *et al.*, 2017; Sánchez-Gómez *et al.*, 2020).

De acuerdo con Schalock (2004) y Verdugo (2003) el concepto de la Calidad de Vida se fundamenta en cuatro principios, a saber: la multidimensionalidad; la influencia de factores personales y ambientales; la autodeterminación y el sentido de pertenencia, y la evidencia como base para su aplicación. Cada uno de estos origina prácticas diversificadas, basadas en estrategias multidimensionales que disminuyen los desajustes que se generan en la relación entre las personas y sus ambientes. Estas prácticas, además, favorecen el desarrollo de habilidades académico-funcionales a partir del uso de tecnologías, de los apoyos naturales y de la adaptación de los ambientes que se logra con la implementación de apoyos individuales y ajustados a los indicadores de calidad de vida (Schalock y Verdugo, 2007).

En línea con los principios que sustentan el concepto de calidad de vida, es la escuela —como espacio educativo— el entorno en el cual se deben implementar estas prácticas, en especial aquellas que propician el desarrollo de las habilidades académico-funcionales, como son las prácticas de lectura.

Al respecto, Flórez-Romero y Arias-Velandia (2010), Moreno (2010) y Torrado (2010) son enfáticos en señalar que la lectura es fundamental para el desarrollo educativo, social y económico de todos los individuos, puesto que es una habilidad que permite responder a las distintas demandas de la actual sociedad, favoreciendo con ello su desarrollo integral y la inclusión en los distintos espacios y contextos vitales.

Esto es de máxima importancia en el caso de los estudiantes con DI, ya que, desde el Enfoque de Calidad de Vida, la inclusión es efectiva cuando se alcanza la autonomía personal y la vida independiente, tarea

que se inicia en la familia y que se continúa a nivel escolar (Vega *et al.*, 2020). Específicamente, en el caso de las personas con DI, la enseñanza de la lectura favorece los procesos de habla y de lenguaje (Jiménez y Flórez-Romero, 2013), potencia el desarrollo cognitivo (Buckley *et al.*, 2005; Buckley y Perera, 2006) y permite interacciones y reconocimiento social, lo que redundará en el bienestar de las personas con discapacidad y, por lo tanto, en su calidad de vida (Schalock y Verdugo, 2007; Verdugo, 2003).

Un tipo de lectura que representa ventajas para el grupo de estudiantes con DI porque favorece la inclusión (Jarpa *et al.*, 2021) y con ello una mejor calidad de vida, es la lectura eferente de textos de no ficción como habilidad académico-funcional. Este tipo de lectura, basada en el reconocimiento visual de palabras y frases que se encuentran en la vida cotidiana, facilita su aprendizaje de manera práctica y multisensorial; fortalece la autoestima, ya que los estudiantes perciben que logran leer desde el primer momento; es motivadora, dado que se sustenta en las áreas de interés del estudiantado, haciendo uso de imágenes y estructuras que les son familiares, y promueve la independencia y el desenvolvimiento en diferentes entornos.

Bajo esta perspectiva, la lectura eferente de textos de no ficción emerge como una práctica con la cual se accede a la información y al conocimiento contextualizado, que es de utilidad para dar respuesta a demandas específicas del contexto social en el cual se desenvuelven las personas con DI, y favorece su calidad de vida.

Prácticas de lectura de textos de no ficción

La conceptualización de prácticas de lectura emerge desde la concepción de que la lectura es siempre una práctica arraigada en gestos, espacios y costumbres que tienen o experimentan las personas o grupos de personas. Así, se reconoce la existencia de una historia asociada a las formas de leer que tienen las comunidades de lectores y con las cuales construyen tradiciones de lectura. Asumir este enfoque supone reconocer, también, la existencia de ciertos contrastes que configuran estas prácticas de lectura, por ejemplo, las capacidades de lectura de las personas, las normas de lectura que definen los usos de los libros para cada comunidad, las formas de leer, los procedimientos de interpretación, y las expectativas e intereses que proyectan los diferentes grupos de lectores (Chartier, 1992).

Desde esta perspectiva, el valor y reconocimiento que se le asigna a las prácticas de lectura que se desarrollan en las escuelas es muy relevante, sobre todo porque estas prácticas promueven el desarrollo integral de las personas y el aprendizaje a lo largo de la vida (Maina, 2018). Por tanto, el hábito lector y la formación de lectores se construye, muchas veces, en el seno de las aulas escolares y se fortalece e incentiva alrededor de la familia.

Desde el paradigma sociocultural (Bombini, 2008; Labeur *et al.*, 2007), la lectura es entendida como una práctica cultural, pues implica un acto social en el que se generan intercambios entre los lectores y los textos que posibilitan la construcción de interpretaciones y, a la vez, contempla diversas formas de leer (Rockwell, 2001). Asimismo, la lectura ocupa un espacio y tiempo importante en las prácticas educativas y sociales de las personas, pues el acceso a ella supone la coexistencia de nuevos formatos, dispositivos y géneros (Cordón García, 2018), que orientan la concepción del libro y la literatura desde una perspectiva mucho más amplia y con diversos propósitos.

En relación con lo anterior, es posible identificar dos modos de leer que fueron acuñados por Rosenblatt (2002): lectura estética y lectura eferente. La primera se centra en la interacción entre el lector y el texto, haciendo énfasis en los efectos íntimos que provoca la lectura en la mente de quien lee y que le permite reflexionar sobre esta experiencia. Por su parte, la lectura eferente tiene como objetivo obtener información útil que responda a las necesidades del contexto del lector. Es así como el propósito de lectura adquiere relevancia, pues es el lector quien atribuye el sentido a lo que lee (Fernández, 2006).

Ahora bien, si se considera el modo de lectura eferente (Carter, 2001; Peronard, 2007; Rosenblatt, 2002) es posible afirmar que el concepto de alfabetización y el de lectura, propiamente tal, han evolucionado, por lo que hoy en día se habla de “alfabetismo funcional” para hacer referencia a la capacidad de acceder a los diferentes textos de uso social que se encuentran disponibles en la sociedad (Colomer y Camps, 1996). Incluso se acuñan los términos de *alfabetización mediática o informacional* (Cassany, 2021; Francisco *et al.*, 2022; Unesco, 2005) para referirse a la capacidad de las personas para acceder a la información que necesitan, aplicando diversos recursos, tales como: criterios de búsqueda y selección adecuados; análisis y evaluación de la fiabilidad de la información; clasificación de información desde estrategias hipertextuales; uso de diccionarios o traductores, entre otros (Cassany, 2021).

Es posible entonces considerar que los textos de no ficción, tales como crónicas, ensayos, biografías, perfiles y semblanzas, correspondencia (cartas y postales), crítica (literaria, cinematográfica, de teatro, culinaria, etc.) y los diarios íntimos, son géneros que están vinculados a un modo de lectura eferente. Bajo esta perspectiva, es posible pensar que la lectura de textos de no ficción puede resultar mucho más interesante y motivante, sobre todo cuando la decisión de leer es propia y autónoma, y no impuesta por el sistema educativo.

Para los jóvenes con DI la lectura eferente (Carter, 2001), asociada a textos de no ficción, adquiere todavía mayor relevancia, dado que amplían sus prácticas de lectura con el propósito de acceder a información y recursos que puedan favorecer su autonomía, propiciar la vida independiente y,

con ello, mejorar su calidad de vida. Este es el caso de la lectura de recetas de cocina, noticias, formularios, publicaciones en redes sociales, revistas, enciclopedias, libros ilustrados de no ficción, entre otros, cuyo acceso, además, se hace más rápido y fácil cuando estos géneros se encuentran en formato digital y circulan en las redes sociales.

Metodología

Diseño de investigación

El estudio se enmarca en el paradigma cualitativo, con un diseño interpretativo que busca la indagación de un problema social (Creswell, 2009). La realidad se entiende como una co-construcción mediante los sentidos y significados que los participantes le otorgan, a fin de comprender los fenómenos en el contexto donde estos emergen (Guba y Lincoln, 1991; Mansilla y Huaiquién, 2020).

Específicamente, en esta investigación se buscó acceder a la comprensión de los sentidos que les otorgan los estudiantes con DI, sus padres, madres y profesores a las diferentes prácticas y corpus de lectura desarrolladas en sus hogares y en los establecimientos educativos a los cuales asisten, con especial atención en los textos no ficcionales.

Objetivo y preguntas de investigación

Este estudio tuvo como objetivo caracterizar las prácticas de lectura y los tipos de textos no ficcionales a los que acceden jóvenes con discapacidad intelectual. Para ello, se plantearon las siguientes preguntas de investigación:

- » ¿Cómo son las prácticas de lectura de jóvenes con discapacidad intelectual?
- » ¿Qué textos leen los jóvenes con discapacidad intelectual?

Técnica de análisis de información

Dadas las características del estudio, se utilizó el análisis de contenido (Gibbs, 2012), puesto que este tipo de análisis “demanda descripción, interpretación y explicación” (Báez y Tudela, 2009, p. 242) por parte de los investigadores. Para ello, en un primer momento se realizó el levantamiento de códigos descriptivos, lo que permitió enumerar y comparar lo que expresaron los participantes respecto de una determinada idea o realidad signada. En un segundo momento, se llevó a cabo la asignación de códigos analíticos y el levantamiento de categorías conceptuales, las

que se construyeron a partir de dos fuentes: una de ellas correspondió a los marcos conceptuales que sustentaron la investigación y la segunda, contempló los significados que emergen desde el discurso de los participantes en un contexto situado (Gibbs, 2012).

Participantes

La muestra estuvo compuesta por 44 sujetos, provenientes de dos escuelas especiales de la región de Valparaíso; una de dependencia pública y otra de dependencia particular con subvención pública. Las edades de los participantes están divididas por tipo: los docentes, entre 25 y 55 años; los estudiantes, entre 16 y 26 años. Por su parte, los padres y madres que participaron en los grupos focales tienen entre 40 y 60 años. Con el propósito de garantizar la confidencialidad de la información entregada por los participantes, a cada uno de ellos se le asignó un código de acuerdo a su rol, tal como se señala a continuación: docentes (D); padres y madres (PM) y jóvenes con discapacidad intelectual (JDI).

En la tabla 1 se puede apreciar la cantidad de participantes según establecimiento de procedencia.

Tabla 1.
Participantes del estudio por establecimiento

Participantes	Establecimiento 1 (E1)	Establecimiento 2 (E2)
Docentes (D)	2	7
Padres y Madres (PM)	3	15
Jóvenes con discapacidad intelectual (JDI)	2	15
Totales	7	37
Total de participantes	44	

Fuente: elaboración propia.

El establecimiento educativo 1 (E1) corresponde a un colegio de dependencia particular-subvencionada que imparte enseñanza de 1o. a 8o. básico, y Taller Laboral de 1o. a 3o. medio. El énfasis del proyecto educativo es el desarrollo integral y el trabajo con la familia de cada estudiante. Los participantes de los grupos focales corresponden a tres colectivos: el colectivo de docentes estuvo compuesto por 2 profesoras de Educación Especial, mientras que el de apoderados consideró 3 participantes, y por último, el colectivo de estudiantes estuvo conformado por 2 participantes de 15 y 17 años, respectivamente.

Por su parte, el establecimiento educativo 2 (E2) corresponde a una corporación educacional de dependencia pública, que imparte enseñanza desde 1o. básico hasta el nivel Laboral. Su proyecto pedagógico busca

promover, contribuir y apoyar de forma efectiva la formación integral de niñas, niños y jóvenes con discapacidad intelectual y a sus familias, por medio del desarrollo y la orientación hacia niveles de autonomía y participación en la comunidad. De este colegio, al igual que con el anterior, se trabajó con tres colectivos: 7 docentes, 15 apoderados y 15 alumnos de entre 18 y 25 años.

Procedimiento de recogida de datos

La recolección de datos se llevó a cabo mediante grupos focales realizados en los dos establecimientos que participaron en la investigación. La aplicación se llevó a cabo durante el periodo de pandemia por la covid-19, por lo que se realizaron mediante plataforma Zoom. En cada uno de los casos se contó con los consentimientos informados autorizados por el Comité de Bioética de la Universidad.

Para cada grupo focal se diseñaron preguntas semiestructuradas, las que fueron validadas por juicio de expertos y alcanzaron un porcentaje de acuerdo de un 93 %. Las preguntas se construyeron con base en dos categorías: Intereses y corpus de lectura y Prácticas Lectoras. La tabla 2 presenta un ejemplo de las preguntas aplicadas por cada categoría de acuerdo con el tipo de participante:

Tabla 2.
Ejemplo de preguntas de grupos focales

Participantes / Categorías de preguntas	Jóvenes con discapacidad intelectual	Padres y madres	Docentes
Intereses de lectura	¿Te gusta leer? Si te gusta más leer, ¿qué te gusta leer? ¿sobre qué temas te gusta leer? ¿Qué te gusta de los libros (colores, imágenes, letras, texturas, historia, etc.)?	¿Cree que es importante incentivar la lectura y la escritura de sus hijos/as en el hogar? ¿Su hijo tiene oportunidad de ver a sus familiares leer en el hogar?	¿Qué relevancia tiene el desarrollo de la lectura y escritura en el currículo para estudiantes con DI? ¿Qué consideraciones se han de tener en cuenta para estimular la lectura literaria y escritura creativa en personas con DI?
Prácticas lectoras	¿En qué momentos prefieres leer? ¿Te gusta leer solo o prefieres que alguien te lea?	En su hogar ¿hay algún espacio especial para leer? Dentro del día, ¿existe algún momento en que les guste leer?	¿En qué instancias lee con sus estudiantes en clase? ¿Cómo selecciona las obras que lee con ellos?

Fuente: elaboración propia.

Resultados

En el siguiente apartado se presentan los resultados del estudio de acuerdo al objetivo y las preguntas de investigación planteadas. En primer lugar, se expone la caracterización de las prácticas de lectura de los jóvenes con DI y, en segundo lugar, se presentan los textos a los que acceden en forma habitual tanto en el contexto escolar como familiar.

Prácticas de lectura

Para caracterizar las prácticas de lectura de los jóvenes con DI fue necesario atender a tres preguntas iniciales: ¿cómo leen? ¿dónde leen? y ¿cuándo leen? A partir de estas preguntas se generaron cuatro categorías: *modalidades de lectura*, es decir, si leen de manera individual o acompañados; *formatos de lectura*, o sea, las características que tienen los textos que leen (tipografía, imágenes, soportes); *espacios*, que da cuenta de los lugares en los que efectúan la lectura, y *momentos de lectura*, que remite a las instancias y tiempos de lectura.

De acuerdo con lo planteado por Jiménez y Flórez-Romero (2013), la *modalidad de lectura* más habitual de las personas con DI se centra en una lectura guiada o compartida, sin embargo, los entrevistados indican que prefieren leer de manera individual y autónoma, como se observa de forma explícita en los siguientes ejemplos: JD11-E2: “Me gusta leer solo”, JD12-E2: “yo lo leo sola [el libro]”.

Ahora bien, igualmente aparece la idea de lectura conjunta o la necesidad de que alguien les lea, pero asociado con alguna situación de discapacidad en la cual se encuentran, tal como da cuenta el siguiente ejemplo: JD13-E2: “la verdad... a mí me tienen que leer, porque a veces hay libros que son con letra muy chiquita, entonces yo no alcanzo a ver por un tema visual”.

En cuanto a los *formatos de lectura*, los jóvenes con DI prefieren obras con poco texto y con tipografía de gran tamaño, debido principalmente a las dificultades para acceder al código escrito a raíz de algunas de las discapacidades que presentan, lo que se aprecia en las siguientes citas: JD13-E2: “que no tenga mucho texto”; “tengo que leer letras más grandes, porque yo tengo problemas en la parte visual”.

En relación con los *espacios*, se visualiza que donde más leen es en sus hogares, en particular en sus habitaciones, como señala uno de los participantes JD11-E1: “a veces yo junto un poco mi pieza, la puerta de mi pieza. Ahí yo me pongo a leer”. De acuerdo con lo señalado por este participante, el espacio de lectura se da en un contexto de intimidad, donde predomina la autonomía e independencia para el desarrollo del hábito lector.

En lo referido a los *momentos para la lectura*, las respuestas son diversas, pero existe consenso en que leen en sus tiempos libres, fines de semana, y de preferencia durante la noche. Es así como queda de manifiesto en lo expresado por algunos jóvenes con DI: JDI2-E2: “Los días que más me gusta leer mis libros y todo...;son los sábados y los domingos!, cuando tengo tiempo libre!”; JDI4-E2: “yo leo en la noche cuando me voy a dormir”.

A partir de lo anterior, es posible señalar que las prácticas de lectura de estos jóvenes siguen siendo incipientes en su variedad, puesto que no se evidencia una gran participación en espacios del circuito social de la lectura, como por ejemplo, bibliotecas o grupos de lectura. Asimismo, se releva la independencia que ellos manifiestan, ya que señalan preferir la lectura en solitario, salvo en las situaciones en las que indican presentar dificultades y, por ello, requieren apoyos para leer. Esta autonomía respecto de qué leer y dónde leer, da cuenta de un progresivo avance hacia la vida independiente (Vega *et al.*, 2020; Schalock y Verdugo, 2007).

Ahora bien, tal como se plantea en el marco metodológico, esta investigación también consideró a docentes y familias de los jóvenes con DI, por esta razón, a continuación, se describen y discuten los resultados obtenidos a partir del análisis de estos grupos focales.

En cuanto a la *modalidad de lectura*, es posible observar que los padres y madres destacan la práctica de una lectura conjunta o compartida. Si bien reconocen que sus hijos leen solos y buscan material de lectura de su interés, ellos propician la lectura compartida, lo que se aprecia en los siguientes extractos: PM1-E1: “de repente leemos un diario”, PM2-E1: “a veces nos acostamos y nos ponemos a leer los mismos libros de ella”. Estas instancias de lectura conjunta o compartida sin duda son motivadas por el interés de los padres en que sus hijos cultiven la lectura, puesto que reconocen la importancia y la necesidad de que ellos accedan a la cultura escrita. Además, esta modalidad de lectura fortalece el vínculo afectivo con los padres al ser una actividad constante en el hogar (Jiménez y Flórez-Romero, 2013).

Por otro lado, los docentes también propician la lectura compartida, dando tiempos y espacios para que los jóvenes con DI lean en grupo, a fin de que esta tarea no recaiga exclusivamente en el profesor. Esto es lo que señala una de las docentes del grupo focal con profesores, D2-E2: “yo le voy dando el pase para que los chicos vayan leyendo, por lo mismo que dices tú, para que no sea uno mismo el que lee siempre”. Esta práctica se condice con las estrategias utilizadas frecuentemente por los docentes, puesto que les permite a los estudiantes con DI relacionarse con el lenguaje escrito, comprender sus reglas y aplicar la lectura en su vida diaria (Laiton, 2018). Sumado a ello y en línea con lo propuesto por Goikoetxea y Martínez (2015), este tipo de lectura se constituye en un contexto natural y funcional a través del cual el adulto proporciona modelos de estructuras del lenguaje y de vocabulario.

En cuanto al *formato de lectura*, por un lado, se destaca la tendencia de los docentes de contar con textos ilustrados y en lectura fácil. De este modo, tanto padres, madres como docentes coinciden en que es necesario presentarles textos con muchas imágenes, con letras grandes y en ocasiones adaptados, así lo describe una de las docentes, D1-E1: “les adaptamos textos, con una letra un poquitito más grande, generalmente le pongo una imagen y siempre buscando temas que sean de su interés”. De igual forma, aparece la lectura de contenido en internet y en el celular, principalmente en el ámbito familiar, como señala uno de los padres y madres, PM1-E2: “él lee mucho en internet, busca noticias, busca cosas de animales, de cosas que a él le interesan, y él lee, lee bastante. Pero de libros, nada”. Como se constata en este ejemplo, destaca el hecho de que el joven con D1 lee en formato digital temas y textos que son de su interés, pero la lectura de libros en su espacio personal, al parecer, no se lleva a cabo por iniciativa propia, quedando en evidencia la importancia de la lectura de carácter eferente de textos no ficcionales (Carter, 2001; Rosenblatt, 2002).

En cuanto a los *espacios*, padres y madres destacan que la mayoría de los jóvenes con D1 poseen habitaciones propias, acondicionadas para que puedan leer tanto libros impresos, como en digital, y también buscar información en internet, lo que se observa en la siguiente cita, PM2-E1: “mi hija también tiene ahí su pieza, tiene su escritorio justo en la ventana, así que ahí lee con harta claridad”. Esto refuerza lo señalado por los jóvenes, quienes mencionan que leen en sus habitaciones, lo que muestra el interés por generar ambientes que sean propicios para la lectura.

Por último, lo que refiere a *momentos de lectura*, en el ámbito familiar los padres y madres señalan que no siempre hay un horario fijo de lectura o un tiempo específico para ello, pero en algunos casos tienden a realizar esta actividad durante la tarde o más cercano a la noche, tal y como se aprecia en los siguientes extractos que emergen del discurso de padres y madres, PM2-E1: “no es que (...) lea todos los días a las seis de la tarde, no, es cuando por lo general tipo cuatro de la tarde que empieza a leer, y en las tardecitas, así como a esta hora le dan ganas de leer”; PM1-E1: “Al (...) le gusta leer de noche”.

Ahora bien, revisando los momentos y tiempos de lectura en la escuela, es posible observar que la lectura se realiza principalmente en las mañanas, como afirma una de las docentes, D3-E2: “antes, cuando estábamos en la normalidad, teníamos un horario en la mañana como de la noticia, entonces ahí nosotras llevábamos una noticia o con los más grandes hacíamos que ellos trajeran una noticia de su interés y nos contaban y la leíamos y hablábamos y ahora como estamos en esta situación [clases virtuales] lo hacemos en la mañana; en el primer periodo de la clase, cuando presentamos la cartelera, presentamos también un cuento, una noticia, un video, y después se comenta”.

De lo anterior se desprende el interés —por parte de los padres y madres, así como de los docentes— de propiciar espacios y momentos de lectura, utilizando textos con formatos según sus necesidades, las que son declaradas directamente por los jóvenes con DI, develando la importancia de respetar estos comportamientos como reflejo de una progresiva autonomía e independencia.

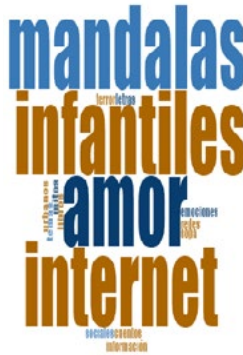
En este apartado se expone el análisis de los textos a los que acceden jóvenes con discapacidad intelectual, a partir de los temas e intereses personales y de los géneros que se identificaron como más leídos. Para ello la interrogante que orienta estos resultados y la discusión es la siguiente: ¿Qué textos leen los jóvenes con discapacidad intelectual?

A partir de la frecuencia de palabras, se observan los temas e intereses principales que se declaran en los grupos focales: computación e informática, música, historia, fútbol y animales. Al respecto, estos temas se asocian con intereses de vida, como por ejemplo, el anhelo de estudiar o trabajar en ámbitos relacionados con el cuidado de animales, programas o *software* de juegos, ver y jugar algún deporte, entre otros. En la figura 1 se exponen los temas e intereses más relevantes que emergen del discurso de los jóvenes con DI.



Fuente: elaboración propia.

Por otra parte, madres, padres y docentes también fueron consultados respecto a este ámbito, sin embargo, se identifican ciertas discrepancias respecto de lo declarado por los jóvenes, como se observa en la figura 2, puesto que los adultos señalan menor diversidad temática, que solo está relacionada con contenido de internet, textos infantiles y de amor. Si bien, el interés en los mandalas no es identificado como una temática por parte de los jóvenes, los padres lo consideran como una actividad asociada a la lectura.



Temas e intereses de jóvenes con DI según padres, madres y docentes

Géneros discursivos

Revista Colombiana de Educación N. 89



Figura 3.

Géneros de lectura leídos por los jóvenes con DI

Fuente: elaboración propia.

En la figura 3, observamos que los géneros remiten principalmente a textos de corta extensión, como leyendas; de carácter informativo, como noticias y revistas, así como también de narrativa gráfica, puesto que destacan el manga y los cómics, los cuales se han considerado como textos de no ficción durante los últimos años (Jacobsen, 2015).

Es posible identificar que los géneros de lectura a los que acceden estarían definidos por dos contextos: uno de índole escolar, donde los textos que leen suelen ser seleccionados por los docentes; como es el caso de los cuentos, mitos y poemas. El segundo contexto es de carácter individual y, por lo tanto, la decisión de los textos que han de leer está vinculada a sus propios intereses y motivaciones, se destacan las revistas de tipo informativo y las noticias.

Por último, la figura 4 muestra los géneros que leen los jóvenes con DI desde la opinión de padres, madres y profesores.



Figura 4.

Géneros de lectura según padres, madres y profesores de jóvenes con DI

Fuente: elaboración propia.

En el discurso de padres, madres y profesores llama la atención que no se identifican textos no ficcionales, sino más bien se hace mención del concepto de libro. Asimismo, resulta interesante constatar que los géneros mencionados por los jóvenes con DI no se toman en cuenta dentro del entorno familiar y escolar como parte de las lecturas realizadas, sino, más bien, se promueve la lectura de noticias, recetas, canciones y sopas de letras, las que están más asociadas al ejercicio de la escritura.

Conclusiones

Este estudio ha visibilizado las prácticas de lectura de un grupo de jóvenes con discapacidad intelectual desde la voz de los mismos actores, como también de sus padres, madres y profesores, quienes comparten con ellos espacios de lectura, tanto formales como informales.

Así, este trabajo permitió constatar que existe cierta distancia entre lo declarado por los estudiantes y lo que opinan los adultos que apoyan el proceso de alfabetización en la escuela y en el hogar. Lo anterior es importante de tener en consideración, con el fin de generar instancias explícitas de apoyo al proceso lector, fundamentados en sus propias prácticas, intereses y necesidades, favoreciendo con esto su independencia y autonomía.

Del mismo modo, si la escuela quiere avanzar en la promoción de la lectura, es necesario contemplar los géneros que los jóvenes con DI leen en sus prácticas vernáculas y acompañar su lectura, con el fin de diversificar sus intereses lectores, así como los formatos y géneros a los que acceden y, de esta manera, incorporar de forma paulatina el trabajo con textos informativos no ficcionales.

En línea con lo anterior, la lectura eferente de textos no ficcionales es un aspecto importante en la formación de los hábitos de lectura de los jóvenes con discapacidad, pues, hoy en día y producto del acceso a las tecnologías y redes sociales, se han diversificado los géneros discursivos y se han ampliado los temas que podrían ser de su interés.

La investigación deja en evidencia que padres, madres y profesores desconocen el potencial que tienen los libros ilustrados de no ficción, pese a que estos cumplen una tarea primordial en la formación de lectores, tal como lo plantea Garralón (2013), ya que permiten el desarrollo del interés científico, invitándolos a discutir e indagar en otros temas que sean significativos, en este caso específico, para los jóvenes con DI.

Es posible inferir, que lo anteriormente señalado puede responder a que los textos ilustrados no ficcionales corresponden a un género que no está masificado en Chile, por lo tanto, el desafío y la tarea que tiene la escuela es promover el acceso a este tipo de libros y generar espacios

que favorezcan la formación de mediadores de lectura (padres, madres, docentes, etc.) que puedan mostrar y generar interés por la lectura de este tipo de textos en diversos contextos.

Referencias

- Asociación Americana de Discapacidades Intelectuales y del Desarrollo. (AAIDD) (2021). *Discapacidad intelectual: definición, diagnóstico, clasificación y sistemas de apoyo* (12a ed.). Hogrefe TEA Ediciones.
- Báez, J. y Tudela, P. (2009). *Investigación Cualitativa*. ESIC.
- Bombini, G. (2008). La lectura como política educativa. *Revista iberoamericana de educación*, 46(1), 19-36. <https://doi.org/10.35362/rie460714>
- Buckley, S., Bird, G. y Perera, J. (2005). *Habla, lenguaje y comunicación en alumnos con síndrome de Down*. CEPE.
- Buckley, S. y Perera, J. (2006). *Lectura y Escritura en estudiantes con síndrome de Down. Una visión de conjunto*. CEPE, SL. Traducción: ASNIMO.
- Carter, B. (2001). *Libros de información: del placer de saber al placer de leer*. Banco del Libro.
- Cassany, D. (2021). *El arte de dar clase (según un lingüista)*. Anagrama.
- Chartier, R. (1992). *El mundo como representación. Estudios sobre historia cultural*. Gedisa.
- Colomer, T. y Camps, A. (1996). *Enseñar a leer, enseñar a comprender*. Celeste Ediciones.
- Cordón García, J. A. (2018). Libros electrónicos y lectura digital: los escenarios del cambio. *Palabra clave*, 7(2), 1-2.
- Creswell, J. (2009). *Diseño de Investigación*. Métodos Cualitativo, Cuantitativo y Mixto. SAGE.
- Emerson, E., Malam, S., Davies, I. y Spencer, K. (2005). Adults with learning difficulties in England 2003/04. *Health and Social Care Information Centre*.
- Francisco Amat, A., Pallarés Piquer, M., Abellán, G. y Farné, A. (2022). La Alfabetización Mediática e Informacional en la educación formal: un reto necesario. En P. Núñez, C. Sádaba y J. M. Pérez Tornero (Eds.), *La alfabetización mediática e informacional en las Facultades de Comunicación en España* (pp. 13-33). Comunicación Social.
- Fernández, R. (2006). El uso de los textos literarios en el aula de inglés como lengua extranjera: hacia una aproximación estética. *Pulso*, 29, 33-42.
- Flórez-Romero, R. y Arias-Velandia, N. (2010). Evaluación de conocimientos previos del aprendizaje inicial de lectura. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 2(4), 329-344.

- Garralón, A. (2013). *Leer y saber. Los libros informativos para niños*. Tarambana Libros.
- Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en Investigación Cualitativa*. Morata.
- Goikoetxea, E. y Martínez, N. (2015). Los beneficios de la lectura compartida de libros: breve revisión. *Educación xx1*, 18(1), 303-324. <https://doi.org/10.5944/educxx1.18.1.12334>
- Guba, E. G. y Lincoln, Y. S. (1991). *Effective evaluation: improving the usefulness of evaluation results through responsive and naturalistic approaches*. Jossey-Bass.
- Jacobsen, U. (2015). Vacíos e identidad en la novela gráfica de no-ficción. *Panambí*, 1, 69-84. <https://doi.org/10.22370/panambi.2015.1.521>
- Jarpa, M., Vega, V., Álvarez-Aguado, I., Spencer, H. y Exss, K. (2021). Posicionamiento discursivo de adultos con discapacidad intelectual frente a los desafíos de una vida independiente. *Revista Latinoamericana de Estudios del Discurso*, 21(2), 160-182. <https://doi.org/10.35956/v.21.n2.2021.p.160-182>
- Jiménez, D. y Flórez-Romero, R. (2013). ¿La lectura y la literatura como derechos? El caso de la discapacidad intelectual. *Revista Facultad Medicina*, 61(2), 175-184.
- Labeur, P., Frugoni, S. y Cuesta, C. (2007). *Prácticas de lectura y escritura. Entre la escuela media y los estudios superiores*. Eudeba.
- Laiton, C. (2018). Prácticas pedagógicas, la lectura como goce y la literatura como derecho para escolares con discapacidad intelectual [Tesis de Maestría, Universidad Nacional de Colombia]. Repositorio UNAL. <https://repositorio.unal.edu.co/bitstream/handle/unal/69495/la%20lectura%20como%20goce%20y%20la%20literatura%20como%20derecho.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Maina, M. G. (2018). Entre el globo y el alambre de púas: la dimensión subjetiva de la lectura en América Latina. *Traslaciones. Revista Latinoamericana de Lectura y Escritura*, 5(10), 321-348.
- Mansilla Sepúlveda, J. y Huaiquían Billeke, C. (2020). *Logos y techné. Metodología de la investigación* [Segunda edición revisada]. Internauka.
- Moreno, M. (2010). Cómo leer con y para niños en situación de discapacidad. En Fundalectura (Ed.), *Memorias del 9º Congreso Nacional de Lectura: Los niños son un cuento. Lectura en la primera infancia* (pp. 251-254). Fundalectura.
- Navas, P., Verdugo, M. Á., Martín, T., Sainz, F. y Aza, A. (2017). Derechos y calidad de vida en personas con discapacidad intelectual y mayores necesidades de apoyo. *Siglo Cero*, 48(4), 7-66.
- Peronard, M. (2007). Lectura en papel y en pantalla de computador. *Revista Signos*, 40(63), 179-195. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342007000100009>

- Ramcharan, P., Grant, G. y Goward, P. (2003). Resilience, family care, and people with intellectual disabilities. *International Review of Research in Mental Retardation*, 26, 135-173.
- Rockwell, E. (2001). La lectura como práctica cultural: conceptos para el estudio de los libros escolares. *Educação e pesquisa*, 27, 11-26.
- Romero-Oliva, M., Trigo-Ibáñez, E. y Heredia-Ponce, H. (2021). Libros ilustrados de no ficción y formación de lectores: un análisis desde la voz de futuros docentes. *Revista Ibero-Americana de Estudos Em Educação*, 16(3), 1695-1712. <https://doi.org/10.21723/riaee.v16iesp.3.15306>
- Rosenblatt, L. (2002). *La Literatura como exploración*. Fondo de Cultura Económica.
- Sampérez, M., Tabernero, R., Colón, M. J. y Manrique, N. (2020). El libro de no ficción para prelectores. Análisis de las claves de construcción del discurso. *Cuadernos del centro de estudios de diseño y comunicación*, 124, 73-90. <https://doi.org/10.18682/cdc.vi124.4418>
- Sánchez-Gómez, V., López, M., Amor, A. M. y Verdugo, M. Á. (2020). Apoyos para la calidad de vida de escolares con y sin discapacidad: revisión de literatura. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(2), 327-349. <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.2.016>
- Schalock, R. L. (2004). The emerging disability paradigm and its implications for policy and practice. *Journal of Disability Policy Studies*, 14, 204-215. <https://doi.org/10.1177/104420730401400402>
- Schalock, R. y Verdugo, M. (2003). Calidad de Vida. Manual para profesionales de la educación, salud y servicios sociales. Alianza Editorial.
- Schalock, R. y Verdugo, M. (2007). El concepto de calidad de vida en los servicios y apoyos para personas con discapacidad intelectual. *Revista Española sobre Discapacidad Intelectual*, 38(4), 21-36.
- Schalock, R. L., Verdugo, M. A., Gómez, L. E. y Reinders, H. A. (2016). Moving Us toward a Theory of Individual Quality of Life. *American Journal on Intellectual and Developmental Disabilities*, 121(1), 1-12. <http://doi.org/10.1352/1944-7558-121.1.1>
- Schalock, R. L., Luckasson, R. y Tassé, M. J. (2021). *Intellectual disability: Definition, diagnosis, classification, and systems of supports* (12th Edition). American Association on Intellectual and Developmental Disabilities
- Torrado, M. C. (2010). Se ejercen los derechos ciudadanos de los niños. Acceso a la lectura y otras ofertas culturales. En Fundalectura (Ed.), *Memorias del 9º Congreso Nacional de Lectura: Los niños son un cuento. Lectura en la primera infancia*. Fundalectura, 307-326.
- Unesco. (2005). *The Alexandria Proclamation on Information Literacy and Lifelong Learning*. <https://www.ifla.org/es/publications/beacons-of-the-information-society-the-alexandria-proclamation-on>

information-literacy-and-lifelong-learning/United Nations. (ONU, 2006). *Convention on the Rights of Persons with Disabilities*. United Nations Committee on the Rights of Persons with Disabilities. <http://www.un.org/disabilities/documents/convention/convoptprot-e.pdf>

Vega, V., Álvarez, I., Jenaro, C., Spencer, H. y Díaz, M. (2020). Analyzing Roles, Barriers, and Supports of Co-researchers in Inclusive Research. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 17(4), 318-331. <https://doi.org/10.1111/jppi.12354>

Verdugo, M. A. (2003). Análisis de la definición de discapacidad intelectual de la Asociación Americana sobre retraso mental de 2002. *Siglo Cero*, 34(205), 5-19.

Verdugo, M. A. (2020). *Terminología y clasificación sobre discapacidades intelectuales y del desarrollo*. Instituto Universitario de Integración en la Comunidad (INICO), Universidad de Salamanca. <https://inico.usal.es/otras-publicaciones/>



Respuestas lectoras infantiles comparadas ante libros de no ficción narrativos y no narrativos*

Comparative Children's Reading Responses to Narrative and non-Narrative Nonfiction Books

Respostas comparativas de leitura de crianças a livros de não ficção narrativos e não narrativos

Diana Muela-Bermejo** 

Pilar Laborda-Casamián*** 

Para citar este artículo: Muela-Bermejo, D. y Laborda-Casamián, P. (2023). Respuestas lectoras infantiles comparadas ante libros de no ficción narrativos y no narrativos. *Revista Colombiana de Educación*, (89), 340-358. <https://doi.org/10.17227/rce.num89-17426>



Recibido: 06/10/2022

Evaluado: 31/10/2022

* Esta investigación ha sido financiada y forma parte del proyecto I+D+i "PROYECTOS DE GENERACIÓN DE CONOCIMIENTO": Lecturas no ficcionales para la integración de ciudadanas y ciudadanos críticos en el nuevo ecosistema cultural. (Ienficec) PID2021-126392OB-I00, en el marco del Programa Estatal para Impulsar la Investigación Científico-Técnica y su Transferencia, del Plan Estatal de Investigación Científica, Técnica y de Innovación 2021-2023.

** Doctora, Filología Hispánica, Universidad de Zaragoza. Profesora permanente laboral, Universidad de Zaragoza. dmuela@unizar.es

*** Máster en Profesorado en Educación Secundaria, Universidad de Zaragoza. plabordacasamian@gmail.com

Resumen

El libro de no ficción ha experimentado un auge en las últimas décadas. El creciente desarrollo de su marco teórico de análisis trasluce la situación editorial en la que se inserta, que camina paralela al desarrollo del libro álbum y el libro ilustrado, con un fuerte predominio del componente visual. Además, en los últimos años ha cobrado especial relevancia la emergencia de un *corpus* importante de libros de no ficción narrativa, que se encuadra en una ficción marco y posee un carácter híbrido que resulta difícil de definir, desde una perspectiva semiótica. Sin embargo, todavía existe un vacío bibliográfico que atañe a las experiencias de lectura de libros de no ficción por parte de los niños, tanto en el aula como en el ámbito familiar; mayor, si cabe, en lo que concierne a la diferenciación entre lecturas de no ficción narrativa y de no ficción no narrativa, que permitieran una delimitación más precisa de estos conceptos. En esta investigación se ha llevado a cabo, mediante métodos de investigación cualitativos, un análisis de las respuestas lectoras de 34 niños de entre 8 y 9 años de un colegio español a una selección de libros de no ficción no narrativa y no ficción narrativa, atendiendo a sus actitudes y estrategias de lectura.

Palabras clave

lectura; literatura infantil; libros de no ficción; comprensión del texto; libro ilustrado

Keywords

reading; children's literature; non-fiction books; text comprehension; illustrated books

Abstract

Non-fiction books have experienced a rise in the last decades. The growing development of its theoretical framework runs parallel to the advance of picture books and illustrated book, with a strong predominance of the visual component. Moreover, in recent years, a significant corpus of narrative non-fiction books has gained singular relevance, which is included within the fiction framework and has a hybrid character that is difficult to define from a semiotic perspective. However, there is still a bibliographic gap concerning children's experiences of reading non-fiction books, both in the classroom and in the family environment; even more so, if possible, regarding the differentiation between narrative non-fiction and non-narrative non-fiction readings, which could allow for a more precise delimitation of these concepts. Using qualitative research methods, we carried out an analysis of the reading responses of 34 children between 8 and 9 years of age in a Spanish school to a selection of non-fiction non-narrative and non-fiction narrative books, considering their reading attitudes and strategies.

Resumo

O livro de não-ficção tem experimentado um auge nas últimas décadas. O desenvolvimento crescente do seu quadro teórico de análise revela a situação editorial em que se insere, caminhando paralelamente ao desenvolvimento do livro-álbum e do livro ilustrado, com uma forte predominância da componente visual. Além disso, nos últimos anos, ganhou especial relevância o surgimento de um importante corpus de livros narrativos de não ficção, que se enquadram em um quadro de ficção e possuem um caráter híbrido, o qual é difícil de definir desde o ponto de vista semiótico. No entanto, ainda existe uma lacuna bibliográfica que diz respeito às experiências de leitura de livros de não ficção pelas crianças, tanto em sala de aula quanto no ambiente familiar; maior, se é possível, quanto à diferenciação entre leituras de não-ficção narrativa e não-ficção não-narrativa, o que poderia permitir uma delimitação mais precisa desses conceitos. Neste artigo, utilizando métodos de pesquisa qualitativa, foi realizada uma análise das respostas de leitura de 34 crianças entre 8 e 9 anos, de uma escola espanhola, por meio de uma seleção de textos não ficcionais não narrativos e não ficção narrativa, tendo em conta as suas atitudes e estratégias de leitura desenvolvidas.

Palavras-chave

leitura; literatura infantil; livros de não ficção; compreensão de texto; livro ilustrado

Introducción

Los libros de no ficción infantiles han experimentado un ascenso notable en las últimas décadas, tanto desde la perspectiva de su edición como desde los estudios críticos que abordan su análisis. La distinción en su propia categoría de premios desde 1990 los ha reconocido a nivel internacional, como recuerdan Goga *et al.* (2021). Sin embargo, como evolución de los llamados “libros informativos” o “libros de conocimientos” que han incorporado técnicas, estrategias, formato, recursos visuales y textuales propios del libro álbum, generan discusiones en torno a su definición; en cuanto que parten de la negación de un término —*ficción*— lo que no permite establecer con claridad cuáles son sus límites (Grilli, 2020). A pesar de esta ambigüedad terminológica, en este estudio se ha optado por mantener la nomenclatura anglosajona dado que, además de contar con mayor difusión en estudios sobre el género en el ámbito internacional, refleja su evolución en el siglo *xxi*, a partir de las estrategias y formatos del *picturebook* posmoderno, como se afirmaba antes. El sintagma “libro informativo” ha quedado relegado en el ámbito de uso castellano a un *corpus* previo a la renovación internacional de estas obras infantiles. El *nonfiction book* actual no solo tiene como fin informar, sino interpelar constantemente la atención y actitud activa del lector, integrarlo como un componente más del libro y abrir el camino hacia la reflexión crítica más allá de la asimilación del contenido expositivo propuesto. Se acepta, pues, la voluntad de ampliar el significado real del término, siendo conscientes de que tal amplitud desdibuja las posibilidades de concreción epistemológica del *corpus*.

Por otro lado, en el ámbito internacional, Goga *et al.* (2021) aducen como una de las razones por las que los libros de no ficción cuentan con menor desarrollo bibliográfico que sus análogos de ficción, la limitación propuesta por Nikolajeva y Scott (2006), quienes defendían que la relación de colaboración entre palabra e imagen tenía como fin principal la narración de historias; con lo cual la no ficción quedaba excluida de este *corpus*. Si esta afirmación era ya discutida por quienes estudiaban lo que denominamos hoy *no ficción pura* o *no ficción no narrativa* (Kovač, 2021), mayores limitaciones posee para caracterizar la *no ficción híbrida* o *no ficción narrativa* (Bamford y Kristo, 2000, en Gill, 2009), en la que el componente ficcional se inserta o bien como marco o bien de forma paralela al contenido informativo. Kovač (2021) propone el término *nonnarrative picturebooks* porque incorpora tanto realidad como ficción, como complemento de los *narrative picturebooks*. El sesgo existente a favor de la ficción (Von Merveldt, 2018) queda menos justificado con la presencia en las librerías de este tipo de obras, cuya delimitación todavía se encuentra vacía de respaldo teórico. El estado de la cuestión más exhaustivo publicado

hasta la fecha es el de Goga *et al.* (2021), quienes recuperan tanto los estudios que definen la no ficción en contraposición con la ficción como los específicamente no ficcionales, centrados en los textos y en el aspecto visual y su relación interdependiente.

Para construir un marco de contenido, los libros de no ficción se definen a partir de su objetivo principal como libros infantiles cuyo fin es aportar a los lectores información real, veraz y clara sobre un contenido concreto; conjugando de modo simultáneo texto e imágenes (Grilli, 2020). Boudreau y Beaudoin (2015) habían ofrecido, unos años antes, una de las definiciones más completas sobre el libro de no ficción (*livres documentaires* en su ámbito francófono): se trata de obras de referencia acerca de un asunto determinado que informan, enseñan y hacen pensar a través del texto y de la imagen. Sanders (2018) insistía en esta última idea: el libro de no ficción genera preguntas, no cierra respuestas y permite el acceso a un lector curioso y crítico que se acerca a él de manera distinta a los libros de ficción. Por ello, critica la tardía categorización del género, pese a la alta demanda con la que cuenta por parte de los lectores.

Los procesos de indagación, cuestionamiento e investigación que fomenta el libro de no ficción invitan a la participación crítica (Grilli, 2020; Sanders, 2018), lo que los sitúa como fuentes indispensables de aprendizaje en Educación Primaria, como complemento a la ilimitada información digital que el alumno debe circunscribir al asunto de su interés. En este sentido, Kriscautzky y Ferreiro (2018) señalan la doble tarea ante la que se enfrenta el alumno para buscar información en la red: por una parte, la evaluación de la pertinencia de la información con respecto al objeto de búsqueda y, por otra, la fiabilidad de la información. Esta distancia entre lector y material de lectura que se acrecienta en el entorno digital se minimiza sustancialmente en el libro de no ficción, en el que el contenido informativo cuenta con el respaldo y la selección de un autor y la transposición didáctica en el proceso de composición del libro.

En relación con esta idea, las investigaciones teóricas que analizan el discurso informativo de los libros de no ficción otorgan especial relevancia tanto a la precisión (*accuracy*) como al rigor con los que el autor cimenta el contenido, de manera que el lector *confía* en lo que lee y no necesita comprobación (Courchesne, 2017). El carácter visual y el atractivo de la imagen ocupan también un lugar principal, en tanto que, por un lado, se constituyen como elementos de accesibilidad a la información y, por otro lado, cautivan estéticamente al lector (Cristini, 2014). Desde esta perspectiva, Duke (2000) ofrecía a principios de este siglo un listado de las características que definían los libros de no ficción, centrándose en sus aspectos técnicos y formales: debía contener una función para comunicar información sobre el mundo natural o social, una expectativa de contenido fáctico duradero, construcciones verbales atemporales, construcciones

sustantivas genéricas, vocabulario técnico, material clasificatorio y de definición, estructuras textuales comparativas/contrastivas, de problema/solución, de causa/efecto o similares, repetición frecuente del tema y elementos gráficos como diagramas, índices, números de página y mapas. A esta revisión formal, Sanders (2018) añadía el placer y el interés que generaban estas lecturas en los niños, con un abanico de lectores modelo muy amplio.

Sin embargo, estas caracterizaciones se han revisado de forma reciente, dado que la no ficción no puede analizarse con las mismas herramientas con las que se observan los libros de ficción, como recuerdan Goga *et al.* (2021). Por ello, varios autores plantearon una semiótica y estilística propias de los libros de no ficción, en los que examinan las estrategias de las que se sirven para ofrecer conocimiento. En primer lugar, cobra importancia la ilustración específicamente documental como una de las estrategias de acceso al contenido, ya que contribuye a aclararlo y se adecua al lector modelo; además de interactuar entre la ficción y la información en la doble página, constituyendo un discurso fuera de la pantalla (Martins y Abicalil, 2021). Por ello, la ilustración científica expone dominios naturales inaccesibles u ocultos, porque permite la observación de contornos y modelos inalcanzables visualmente (Martins y Abicalil, 2021). En segundo lugar, se propone una reflexión sobre la estructura semiótica del libro de no ficción (Kovač, 2021) que pone de manifiesto el cuestionamiento de los modelos de análisis anteriores: la no narratividad, asociada a la facticidad, no explica este conjunto de obras, en las que se da cuenta de hechos al mismo nivel que de creencias, entidades ficticias o ideas abstractas. Parece, pues, que establecer el epicentro en la transmisión de conocimiento, sea fáctico o no, resulta más apropiado para delimitar el libro de no ficción desde una óptica semiótica. A ello se añade la interactividad, la exploración y la transmisión de múltiples significados en cooperación como sus principales valores (Kovač, 2021). En tercer lugar, el desarrollo del libro de no ficción y el impacto editorial del libro álbum, que atraen a lectores de un amplio abanico de edades (Van Lierop-Debrauwer, 2018) han desembocado en la creación de libros de no ficción muy sofisticados estéticamente como un fenómeno editorial “nuevo”, debido a la voluntad de experimentación con la forma (Grilli, 2021). En este sentido, la autora propone la denominación “libro ilustrado de no ficción artística” como una construcción híbrida que convierte a los lectores en coautores, centrándose en la información sobre el mundo real y, al mismo tiempo, en el contenido artístico que la acoge. Por otro lado, la perspectiva ideológica y la “agencia” que se esconde detrás de la composición y edición de los libros de no ficción comienza a ser estudiada por un número cada vez mayor de investigadores (Iversen, 2021; McDermid, 2020; Vaughn *et al.*, 2021), en cuanto que el libro de no ficción aborda, en

muchas ocasiones, cuestiones de identidad, género o sociedad que facultan al lector para comprenderse a sí mismo y a su entorno, configurando así su identidad (Combet, 2019). En estos estudios se insiste en la transmisión ideológica que emana del contenido informativo y en la voz del autor, explícita y, en ocasiones, con forma de *narrador-autor* que cuestiona una vez más el enfoque objetivo y aséptico con el que, durante décadas, se ha tratado la no ficción.

Se observa, pues, una convivencia de dos valores fundamentales para definir al libro de no ficción que, al mismo tiempo, derivan en beneficios que se desprenden de su lectura: primero, el desarrollo de la competencia informacional, el fomento de la curiosidad y la capacidad de formular y comprender inferencias y, segundo, aprendizajes más específicos que atañen a la alfabetización o a la didáctica de la lengua: adquisición de vocabulario, descubrimiento de la palabra escrita (Boudreau y Beaudoin, 2015) y acercamiento más fácil a la decodificación gracias a sus elementos de accesibilidad (Muela y Palomar, 2020). Ello conduce a un tipo de lectura parcial, no lineal, que permite desplazamientos en el libro, retornos, selección de fragmentos como lecturas independientes y ofrece posibilidades menos direccionistas que las que exige el hilo narrativo (Courchesne, 2017).

Sin embargo, a pesar de este nuevo acercamiento teórico, apenas se encuentran estudios que aborden los libros de no ficción desde una perspectiva empírica, esto es, desde las experiencias lectoras de los propios alumnos al aproximarse a ellos. Se parte de la idea de que la mayor parte de niños los lee en contextos familiares y personales (Goga *et al.*, 2021) y del menor uso de la no ficción frente a la ficción en el aula (Duke, 2000). En este estudio se pretende, por lo tanto, contribuir a llenar ese vacío bibliográfico con una experiencia de aula donde se analizan las respuestas lectoras de alumnos españoles de tercer curso de educación primaria ante la lectura de libros de no ficción pura y libros de no ficción híbridos o narrativos, que se encuentran en un periodo de auge editorial en los últimos años.

Metodología

Teniendo en cuenta las consideraciones teóricas recogidas en el marco anterior, esta investigación pretende analizar de forma empírica las respuestas lectoras de los niños de 3º de Educación Primaria ante los libros no ficcionales, estableciendo una diferenciación entre libros de no ficción no narrativos y libros de no ficción narrativos. De este modo, el análisis semiótico renovado recientemente por los monográficos publicados en 2018, 2020 y 2021 comienza a completarse con aproximaciones etnográficas que faciliten la comprensión del funcionamiento de este *corpus* de obras infantiles en las aulas de escolarización obligatoria.

Para ello, se ha partido de las siguientes preguntas de investigación:

- » ¿Qué actitudes se desprenden de la lectura de libros de no ficción no narrativos en niños entre 8 y 9 años?
- » ¿Qué actitudes se derivan de la lectura de libros de no ficción narrativos en niños entre 8 y 9 años?
- » ¿Cuáles son las estrategias de lectura que desarrollan los niños de entre 8 y 9 años ante libros de no ficción no narrativos?
- » ¿Cuáles son las estrategias de lectura que desarrollan los niños de entre 8 y 9 años ante libros de no ficción narrativos?

De ellas se derivan los objetivos que se desglosan a continuación:

- » Analizar las actitudes que se desprenden de la lectura de libros de no ficción no narrativos en niños entre 8 y 9 años.
- » Analizar las actitudes que se desprenden de la lectura de libros de no ficción narrativos en niños entre 8 y 9 años.
- » Observar las estrategias de lectura que desarrollan los niños entre 8 y 9 años ante libros de no ficción no narrativos.
- » Observar las estrategias de lectura que desarrollan los niños entre 8 y 9 años ante libros de no ficción narrativos.

Con el fin de responder a las preguntas de la investigación y alcanzar sus objetivos, se ha llevado a cabo un estudio cualitativo, de carácter etnográfico, en un colegio de titularidad pública de la localidad de Zaragoza (Comunidad Autónoma de Aragón, España). En concreto, han participado en ella 34 niños de 3er curso de Educación Primaria, divididos en dos grupos (A y B) con un nivel homogéneo que supera los estándares de aprendizaje evaluables previstos curricularmente para este nivel.

Dado su carácter contextual y emergente (Flick, 2014), la investigación se diseñó una vez tuvo lugar el acceso al campo. Comenzó con una Fase 1 que corresponde a un periodo observacional de cuatro semanas de duración en el que se reflexionó sobre la idiosincrasia de los grupos, sus dinámicas de trabajo, su progreso y su desempeño en lectoescritura. Una vez transcurrido este tiempo, se inició la Fase 2, en la que se diseñó la intervención y se concretaron sus procedimientos e instrumentos de análisis, recogida de datos y selección del *corpus* no ficcional narrativo y no ficcional no narrativo que se utilizaría durante las sesiones. En esta fase se optó por una organización de 4 grupos por clase, formados por 4 miembros (3 de ellos) y 5 (uno de ellos) quienes, a su vez, leerían en parejas cada ejemplar propuesto. Para la determinación de las parejas se tuvieron en cuenta los datos recogidos durante la Fase 1 en cuestiones de convivencia, nivel y posibilidades de aprendizaje conjunto. Los libros escogidos de no ficción no narrativa fueron los siguientes: *Árboles* (P. Socha y W. Grajkowski), *Atlas del mundo* (A.

Mizielinska y D. Mizielinski), *El gran libro de las aves* (Y. Zommer), *Ilumianatomía* (K. Davies y Carnovsky), *La línea del tiempo* (P. Goes) y *La orquesta* (A. Nuovo y D. Doran). Por lo que respecta al *corpus* de no ficción narrativa propuesto, estaba compuesto de los ejemplares que siguen: *¿Cómo se va a Yellowstone?* (A. Mizielinska y D. Mizielinski), *El libro de los juegos* (J. Berrio), *El viaje de los vecinos* (H. Laserre y G. Bonotaux), *En la caja maravillosa. Viaje al interior de la vida* (S. Macip y E. Uberuaga), *Los lobos de Currumpaw* (W. Grill) y *Pescadores de plásticos y otros oficios del futuro* (S. E. Rossi, C. Canepa y L. Poli). Todos estos libros fueron seleccionados de acuerdo con los criterios que establecen Sanders (2018), Grilli (2020) y Tabernero (2022).

En lo que concierne a los instrumentos de recogida de datos, se escogió la observación participante como procedimiento principal y el diario de campo como instrumento correspondiente. Con el fin de triangular los datos y siguiendo las indicaciones de Angrosino (2012), las sesiones fueron videograbadas y transcritas en su totalidad, lo que permitió un análisis más profundo de las actitudes, reacciones y estrategias de lectura llevadas a cabo por los alumnos durante su acercamiento a los libros de no ficción. Finalmente, se procedió a la triangulación de investigadores (Flick, 2014) para cotejar las observaciones tenidas en cuenta mediante el diario de campo y los procedimientos de codificación y poder minimizar, con ello, los sesgos que una visión individualista de la información pudiera llevar consigo. Las dos investigadoras analizaron, pues, de manera aislada sus datos y pusieron en común sus resultados al finalizar dicho análisis. Para recolectar la información se respetaron los principios éticos de la investigación, a saber: firma de autorización por parte del Equipo Directivo del centro, consentimiento de los representantes legales de los alumnos y aprobación de las tutoras de ambos cursos. Por ello, de los 40 alumnos que conformaban los grupos participó un total de 34 en las sesiones, 17 en 3º A y 17 en 3º B (8 alumnos y 9 alumnas en cada clase).

Durante las sesiones, de 45 minutos cada una de ellas distribuidas en cuatro semanas (con un total de 360 horas para el desarrollo de la investigación) cada uno de los grupos anteriormente mencionados compartía la lectura de un libro de no ficción narrativo o no narrativo, de acuerdo con lo que muestra la tabla 1.

Tabla 1.

Organización de las sesiones y distribución del corpus no ficcional escogido

Grupos	Sesión 1	Sesión 2	Sesión 3	Sesión 4
Mesa A	Pareja A1: <i>Árboles</i>	Pareja A1: <i>El gran libro de las aves</i>	Pareja A1: <i>Pescadores de plásticos</i>	Sesión conjunta
	Pareja A2: <i>Ilumianatomía</i>	Pareja A2: <i>Atlas del mundo</i>	Pareja A2: <i>Los lobos de Currumpaw</i>	
Mesa B	Pareja B1: <i>El gran libro de las aves</i>	Pareja B1: <i>La orquesta</i>	Pareja B1: <i>El viaje de los vecinos</i>	
	Pareja B2: <i>Atlas del mundo</i>	Pareja B2: <i>La línea del tiempo</i>	Pareja B2: <i>En la caja maravillosa</i>	
Mesa C	Pareja C1: <i>La orquesta</i>	Pareja C1: <i>Árboles</i>	Pareja C1: <i>¿Cómo se va a Yellowstone?</i>	
	Pareja C2: <i>La línea del tiempo</i>	Pareja C2: <i>Ilumianatomía</i>	Pareja C2: <i>El libro de los juegos</i>	
Mesa D	Pareja D1: <i>Pescadores de plásticos</i>	Pareja D1: <i>El viaje de los vecinos</i>	Pareja D1: <i>El gran libro de las aves</i>	
	Pareja D2: <i>Los lobos de Currumpaw</i>	Pareja D2: <i>En la caja maravillosa</i>	Pareja D2: <i>Atlas del mundo</i>	

Nota: En gris medio se somborean los ejemplares de no ficción narrativa y en gris claro los libros de no ficción no narrativa.

Fuente: elaboración propia.

Como se desprende de la información recogida en la tabla 1, durante las dos primeras sesiones los alumnos situados en las mesas A, B y C recibieron libros de no ficción no narrativos, mientras que en la mesa D recibieron ejemplares de no ficción narrativa. En la tercera sesión se invirtió la situación: las mesas A, B y C recibieron libros de no ficción narrativos mientras que la mesa D leyó los ejemplares de no ficción no narrativa. En la última sesión se llevó a cabo una puesta en común del aprendizaje y de la experiencia de la lectura de acuerdo con los procedimientos sugeridos por A. Chambers en su método *Dime*.

Una vez recogidos los datos y transcritas tanto las sesiones como las notas de sendos diarios de campo, se procedió a su codificación mediante un sistema de nodos que desglosaba tres macrocategorías (1. Actitudes durante la lectura, 2. Estrategias de lectura y 3. Tipos de lectura) en las subcategorías que se detallan a continuación. Dada la naturaleza cualitativa del estudio, estas subcategorías se redefinieron conforme avanzaba la codificación: actitudes negativas (aburrimiento, distracción, rechazo ante el tema del libro, rechazo ante la decodificación textual); actitudes positivas (curiosidad, entusiasmo ante el aprendizaje, entusiasmo ante el contenido visual, sorpresa, interés por el contenido); estrategias de lectura (estrategias de deducción, cuestionamiento de la fiabilidad, conexión a través de los recursos humorísticos, lectura empática, relación con conocimientos previos, relación con aspectos de su vida personal); tipos de lectura (lectura

exploratoria, lectura lineal, lectura interactiva, lectura parcial); apropiación de los datos y de la información (dificultad para retener el contenido, facilidad para la retención del contenido).

Resultados

A partir de este sistema de categorización y su posterior codificación, se procedió al análisis de los datos de acuerdo con dos técnicas complementarias. Por un lado, el apoyo del *software* NVivo en su versión 12, que permitió cuantificar cuáles fueron las categorías que presentaban mayor saturación y, por lo tanto, resultaban dominantes en el conjunto de las sesiones y aquellas cuya presencia era menor. Por otro lado, el análisis del discurso que se llevó a cabo a partir de las transcripciones complementó y, al mismo tiempo, matizó algunos de los resultados extraídos del proyecto para valorar, así, con mayor profundidad, las actitudes y estrategias llevadas a cabo por los alumnos ante la lectura de libros de no ficción narrativos y libros de no ficción no narrativos.

Así pues, en primer lugar, se extrajo la nube de palabras con el fin de obtener la frecuencia de las palabras utilizadas en la intervención, con el resultado que muestra la figura 1.



Figura 1.
Nube de palabras

Fuente: elaboración propia a partir del software NVivo (v. 12).

Como se puede observar, la nube de palabras pone de manifiesto el protagonismo de la apariencia visual de los libros de no ficción como uno de los factores que más desencadenó las actitudes que se apreciaron en las sesiones. El campo semántico que conforman los verbos “mira” y “ver”, en el centro de la nube, se une a otros sustantivos complementa-

rios como “imágenes”, “portada” o “dibujos”, los cuales suman un total de 91 referencias, claramente mayoritarias en las intervenciones de los niños. Por otra parte, la nube de palabras trasluce una distinción entre la expresión de emociones y sentimientos del alumnado ante la lectura (“mira”, “aquí”, “guay”, “chulo”, “mola”, “hala”, “aburrido”, “interesante”, “súper”) y, además, refleja los títulos que han causado mayor impresión en ellos (“plásticos”, “orquesta”, “atlas”, “pescadores”, “animales”, “línea”, “maravillosa” o “ilumianatomía”). La triangulación de la nube de palabras con las notas recogidas en el diario de campo redundó en este resultado: las investigadoras dejaron constancia de cómo percibieron un dominio emocional de la apariencia visual de los libros y, al mismo tiempo, un mayor entusiasmo por los títulos recogidos tras la codificación.

Atendiendo, después, al sistema categorial y, en concreto, a la saturación de las subcategorías planteadas en términos de frecuencia mediante el *software* utilizado, a través de matrices de codificación, se observa un claro dominio de las actitudes positivas de los alumnos ante la lectura de libros de no ficción narrativos y no ficción no narrativos, que superan con claridad las actitudes negativas. En concreto, la subcategoría que presenta una mayor saturación es “interés por el contenido” (215), seguida de “interés por las ilustraciones” (141). En este sentido, no se aprecia ninguna diferencia en la saturación de estas categorías en los grupos en los que se contaba con un *corpus* de no ficción narrativo frente a no narrativo, los resultados son similares en ambos casos. Esto permite establecer una relación clara con el resultado obtenido en la nube de palabras: el formato del libro álbum, especialmente centrado en su aspecto visual, así como el acercamiento del contenido informativo a una serie de temas de interés para los alumnos son los dos aspectos de los libros de no ficción que más influyen en las actitudes que se desprenden de su lectura, es decir, que conducen con mayor seguridad a la creación de experiencias lectoras positivas en los niños de 8 a 9 años. De igual forma, la categoría “interés por el contenido” guarda una estrecha relación con “entusiasmo ante el aprendizaje”: tanto en las videgrabaciones como en las posteriores transcripciones y notas de campo se observa que, cuanto mayor es el entusiasmo ante el aprendizaje, mayor es el interés por el contenido. Es decir, los alumnos se sienten más conectados ante el carácter informativo de los libros de no ficción, tanto narrativos como no narrativos, cuando son ellos mismos quienes descubren y toman conciencia de su propio proceso de aprendizaje:

Alumno 3BB3: Yo he aprendido mucho sobre las aves porque había muchos tipos de aves que yo no conocía.

Investigadora A: Claro, es un libro con muchísima información, ¿no? ¿Tú qué quieres decir?

Alumna 3BB1: Que para mí también me parecía interesante y he aprendido muchas cosas de ese libro y que yo cuando me lo leí pensaba que iba a ser aburrido, pero luego me gustó.

Investigadora A: Muy bien, eso es muy interesante, porque ¿te acuerdas de que cuando te di el libro me preguntaste que si te lo podía cambiar?

Alumna 3BB1: Sí, porque vi el título y no me interesan las aves y pensaba que no me iba a gustar, pero cuando empecé a ver y eso pues me empezó a gustar mucho.

(Fragmento de la transcripción de la sesión 4 de 3° B).

Desde un punto de vista emocional, la categoría “sorpresa” emerge constantemente de la mano de las dos anteriores, lo que se debe a la ausencia de este tipo de libros infantiles en las aulas de Educación Primaria, que Duke (2000) apuntaba ya a principios de siglo. En las videograbaciones, así como en las notas de campo, se observa esta actitud derivada de la novedad del material, con el cual la mayoría de los alumnos tenía contacto por primera vez.

Por lo que respecta a las actitudes negativas, la que presenta un mayor índice de saturación es “distracción”, para lo que fue necesario recurrir al análisis del discurso con el fin de establecer una relación causa-consecuencia que explicara el surgimiento de tal actitud. A través de este análisis del discurso, donde se recogieron varias digresiones que generaban esta categorización en la codificación, se observó que había sido causada por la interacción entre los grupos; esto es, porque un miembro de la pareja se había sentido atraído por el ejemplar de otro grupo y viceversa, o bien porque el alumno había conectado el contenido del libro con conocimientos previos o experiencias personales que reflejaban una aproximación emocional mayor a su contenido. Así, 11 de las 36 referencias codificadas como “distracción” fueron generadas por la lectura de otros libros, mientras que las restantes reflejaron las conexiones emocionales que experimentaron los propios alumnos. La categoría “aburrimiento”, cuya presencia es visiblemente menor, guarda una estrecha relación con la competencia lectora previa del alumnado en el que se encuentra codificada, lo que se supera cuando este deja de lado el texto y se centra en la decodificación icónica.

En cuanto a las estrategias de lectura, destaca “estrategias de deducción”, seguida de “relación con conocimientos previos” y “relación con aspectos de su vida personal”. El denominador común de estas tres categorías se halla en la tendencia de los alumnos, en la etapa de escolarización primaria, a establecer su núcleo emocional e intelectual en el ámbito familiar, de tal modo que los nodos que se activan remiten con frecuencia a él. En menor medida las digresiones son generadas por situaciones de

actualidad (sirva como ejemplo la presencia constante de referencias a “Putin”, “Ucrania” o “Rusia”, debido al conflicto bélico actual; “coronavirus” o “volcán de La Palma”).

Contrario a lo que cabía esperar en un primer momento, en el que las investigadoras presumían una mayor lectura empática en los ejemplares de no ficción narrativa, apenas hay referencias codificadas a “lectura empática” o “conexión con los recursos humorísticos”. Por ello, las investigadoras tomaron la decisión de intervenir en la tercera sesión con unos minutos de lectura en voz alta de los ejemplares de no ficción narrativa, con el fin de establecer diferencias posibles en estas categorías cuando la lectura se llevaba a cabo de manera compartida *inter pares* y dirigida por un mediador. En la última sesión, la saturación de estas categorías aumentó sensiblemente con respecto a su presencia en las dos sesiones anteriores, de lo que se deduce que, para el desarrollo tanto de la lectura empática como la conexión con los recursos humorísticos de la obra, la mediación resulta determinante.

Para cerrar el análisis de las matrices de codificación, se señala que los tipos de lectura observados con mayor frecuencia en las sesiones fueron la lectura interactiva (30) y la lectura parcial (28), lo que se complementó con un análisis del código gestual y del movimiento de los niños durante las tres primeras sesiones. Apenas se han encontrado momentos de lectura lineal, lo que redundo en la opinión común, por parte de los investigadores, de la lectura parcial como una de las principales estrategias de acceso a los libros de no ficción, tanto narrativos como no narrativos.

A partir de este examen de las matrices de codificación, complementado con el análisis del discurso y de los códigos gestuales y corporales observados en las videograbaciones, se procedió a comparar tanto las actitudes y estrategias observadas entre las propias sesiones como las que se producían entre los distintos grupos.

Con respecto a las diferencias metodológicas (es decir, la lectura compartida *inter pares* en las sesiones 1 y 2 frente a la lectura compartida con el mediador en la sesión 4), la principal diferencia reside en el movimiento del epicentro de interés. Así como en las dos primeras domina el interés por las ilustraciones por parte de los niños, en la lectura en voz alta y mediación adulta de la sesión 4 el contenido desarrollado a través del texto recibe un nivel mayor de saturación. La aproximación primera al libro de no ficción parece, por lo tanto, visual, mientras que el esfuerzo por la decodificación aleja al niño del interés por el contenido.

Para lograr un acceso mayor, en esta edad entre 8 y 9 años, la mediación adulta a través de la lectura en voz alta resulta notablemente más eficaz; lo que produce, además, una profundización mayor en el aprendizaje de los contenidos específicos que trata el libro: “Alumno 3AB4:

A mí me ha gustado más el texto porque veías el dibujo y decías | /pero esto qué es/ y luego lo leías y sabías qué es” (Fragmento de la transcripción de la sesión 4 de 3º A). Dado que apenas hay diferencias significativas en los niveles de saturación comunes a las lecturas de libros de no ficción narrativos y no ficción no narrativos, resulta necesario destacar la reflexión de la Alumna 3BC2, quien muestra un claro interés por el contenido de los libros de no ficción y, por ello, prefiere que no se encuadren en un marco narrativo:

Alumna 3BC2: A mí me parece más fácil sin personajes.

Investigadora B: ¿Por qué?

Alumna 3BC2: No sé, porque con los personajes a veces cuando dicen algo te desconcentras de lo que estás leyendo.

(Fragmento de la transcripción de la sesión 4 de 3º B)

Para ahondar en esta cuestión, se procedió a comparar las actitudes y estrategias llevadas a cabo por los alumnos en las mesas en las que contaban con no ficción no narrativa (A, B y C) frente a aquellas en las que leían no ficción narrativa (D). En estos casos, se observa una presencia similar de saturación y de estrategias discursivas y no verbales en ambos grupos de mesas, sin que existan, como se ha anunciado con anterioridad, diferencias significativas entre ellas en la mayor parte de categorías. En el único caso en el que se aprecia una variación importante es en la categoría “distracción”, mayor en las mesas A, B y C que en la mesa D. En las mesas en las que la no ficción es no narrativa las curiosidades que los alumnos encuentran en los libros introduce un mayor número de digresiones, de acercamientos y recuerdos de conocimientos o experiencias personales previas que no se aprecian en la mesa donde se leían libros de no ficción narrativa. El hilo conductor narrativo de estos ejemplares conducía en mayor medida a la lectura lineal y a la inmersión del niño en las peripecias de los personajes, lo que no sucedía con la no ficción no narrativa. En el caso de las actitudes positivas, apenas encontramos referencias a “curiosidad” o “sorpresa” en la lectura de no ficción híbrida, pues desde el primer movimiento de apertura de la cubierta generan expectativas de lectura narrativa, a la que están habituados desde los primeros años de vida. La ruptura de ese hilo narrativo y la presencia de contenidos informativos exentos de cualquier marco produce, en mayor medida, las dos actitudes anteriores, como refleja la saturación de la comparación entre las cuatro mesas en las dos sesiones de ambos cursos.

En lo que concierne a las estrategias de lectura, en la mesa D domina la “lectura empática” y la “deducción” que, si bien en el segundo caso es común a ambos grupos de mesas, en el primero se debe a la presencia

de personajes con los que el lector se identifica emocionalmente, lo que confirma una de las reflexiones más extendidas sobre la diferencia entre la no ficción no narrativa y la narrativa. En este sentido, es necesario destacar que la lectura empática encuentra un pico de saturación con la lectura del ejemplar *Los lobos de Currumpaw*, lo que se explica por la potencia visual de sus ilustraciones, además de la narración en la que se insertan (Véase figura 2).



Figura 2.

W. Grill (2017). Los lobos de Currumpaw. Impedimenta

Parece, pues, que la identificación con los personajes ya sea visual o textual, produce una mayor lectura empática que su estructura narratológica.

A diferencia de la saturación de esta categoría en la mesa D, en la A, B y C de ambas sesiones y grupos la estrategia de lectura que los alumnos desarrollan con mayor intensidad es la “conexión con conocimientos previos”. Esta es una de las diferencias fundamentales que se ha encontrado entre la lectura de no ficción no narrativa frente a no ficción narrativa: mientras que la primera encamina hacia la lectura parcial, la digresión y la actitud activa del alumno en la producción de mensajes y en la reflexión sobre otras ideas y nociones que conocían con anterioridad, en la segunda la lectura posee un componente emocional mayor, que produce la empatía hacia los personajes que la vertebran.

Por lo que respecta a la apropiación de datos y de información, la autoevaluación del aprendizaje llevada a cabo por los alumnos en la sesión 4 muestra cómo un 94 % (32/34 alumnos) consideran haber aprendido durante la lectura de los libros de no ficción, gracias a diferentes estrategias: curiosidad, apoyo en las imágenes, apoyo en los elementos de accesibilidad, apoyo en las estrategias humorísticas. Adicionalmente, 5 alumnos

aducen como elemento facilitador de la apropiación de información el hilo narrativo de la historia, frente a 3 alumnos que piensan que esta les ha dificultado el aprendizaje:

Maestra: ¿Tú crees que te acuerdas mejor de los que tenían una historia?

Alumno 3AA2: Sí, porque los que tienen una historia como que se me anota en la cabeza.

Maestra: Vale, ¿a quién le parece más fácil aprender el contenido al leer una historia con personajes?

Alumna 3BC2: A mí me parece más fácil sin personajes.

Maestra: ¿Por qué?

Alumna 3BC2: No sé, porque con los personajes a veces cuando dicen algo te desconcentras de lo que estás leyendo. (Fragmento de la transcripción de la sesión 4 de 3° B).

Alumna 3BC3: Yo creo que cuando no hay personajes hay más información.

Alumna 3BB1: A mí me han gustado más los libros con personajes porque se lee más y a mí me gusta leer más. (...)

Alumno 3BC4: Pero de la caja maravillosa de cosas no te acuerdas porque cuando terminas estás agotado.

Maestra: Vale, entonces tú crees que a lo mejor habría sido mejor leer ese libro en distintos días poco a poco y no todo de golpe.

Alumno 3BC4: Sí, eran muchas cosas para una historia.

(Fragmentos de la transcripción de la sesión 4 de 3° A).

En algunos casos, el hilo narrativo dificulta la retención de información. En otros, en cambio, se produce la percepción inversa; incluso se establece una relación entre la variable “tipo de lector” y la apreciación de la no ficción narrativa como preferencia frente a la no narrativa. Parece, pues, que la autoevaluación del aprendizaje no resulta homogénea y presenta matices diferenciadores que sería necesario estudiar con una investigación posterior en la que se invirtiera un mayor número de sesiones en la lectura de cada libro y, especialmente, en la evaluación final del aprendizaje; así como en la introducción de variables que cotejaran

condiciones previas de cada niño con su desarrollo durante la actividad. Desde el punto de vista de la investigación, esta ha sido una de las mayores limitaciones percibidas.

Discusión y conclusiones

Los resultados obtenidos tras el análisis de los datos evidencian y apoyan algunas de las afirmaciones que se planteaban en el marco teórico tras la revisión de la bibliografía existente sobre el tema (Boudreau y Beaudoin, 2015; Courchesne, 2017; Cristini, 2014; Goga *et al.*, 2021; Grilli, 2020; Sanders, 2018).

En primer lugar, se reafirma la apariencia visual como uno de los elementos que condicionan en mayor medida la decodificación icónica y textual y la experiencia lectora del niño de entre 8 y 9 años (Cristini, 2014; Grilli, 2021; Van Lierop-Debrauwer, 2018). Esta investigación ha puesto de manifiesto el interés, admiración y sorpresa que han experimentado los alumnos hacia los elementos visuales del libro, como herramientas principales para obtener el significado global del contenido. De acuerdo con Nikolajeva (2018), las imágenes en los libros de no ficción resultan, pues, más eficaces también que las palabras para representar algo que se aleja de la experiencia previa de los lectores. La sorpresa, de acuerdo con esta investigadora, era un factor que conllevaba un trabajo neurológico más activo, lo que coincide con que en esta investigación el alumnado manifieste retener una mayor información a partir de la sorpresa que le generaba el *corpus*, distinto al habitual en sus aulas. Esto corrobora el pensamiento de Goga *et al.* (2021), quienes afirmaban que el uso de los libros de no ficción tiene lugar en contextos mayoritariamente familiares, frente a su ausencia en los escolares (Duke, 2000). En este aspecto, cabe cuestionar su presencia también en este ámbito familiar, dado que los alumnos manifestaron apenas haber tenido contacto con libros similares a lo largo de los años precedentes.

En segundo lugar, los resultados corroboran las afirmaciones de Courchesne (2017), quien considera los libros de no ficción como un material que ofrece múltiples posibilidades de aprendizaje desde el punto de vista de la didáctica de la lengua, del mismo modo que conduce al despliegue de diversas estrategias de deducción e invita a la participación activa y crítica (Grilli, 2020; Sanders, 2018). La fiabilidad, no obstante, es cuestionada en varias ocasiones por los alumnos, lo que cuestiona la afirmación de la ausencia de cuestionamiento por parte del lector ante los libros de no ficción, que también defendía Courchesne (2017).

Desde el punto de vista de la comparación entre lectura de libros de no ficción pura y libros de no ficción híbrida, se ha observado cierta similitud en las emociones que emanan entre los niños de 8 y 9 años a partir de su lectura y las estrategias que desarrollan. Las diferencias estriban

en la potenciación de la lectura empática por parte de la no ficción narrativa y la lectura parcial en la no narrativa, lo que era apuntado por Courchesne (2017) y cuestiona la estructura semiótica del libro de no ficción también desde una perspectiva empírica, como apuntaba Kovač (2021). El epicentro, como afirmaba esta investigadora, se traslada a la transmisión de conocimiento, sea este fáctico o no. Además, en esta edad, el contenido ideológico y la agencia que lo transmite (Iversen, 2021; McDermid, 2020; Vaughn *et al.*, 2021), con su sesgo correspondiente, apenas tienen relevancia, por lo cual se queda en un plano teórico que debe ser analizado en edades superiores.

Por último, la revisión de las actitudes y estrategias desarrolladas por niños de entre 8 y 9 años confirma el planteamiento de análisis de los libros de no ficción propuesto por Sanders (2018), que centraba su interés en el fomento de la curiosidad y en el placer, el interés y la apertura a nuevas preguntas y reflexiones que generan en los niños; bien sea a través de un marco narrativo o desde una composición no narrativa.

Referencias

- Angrosino, M. (2012). *Etnografía y observación participante en investigación cualitativa*. Morata.
- Boudreau, M. y Beaudoin, I. (2015). L'album documentaire, un incontournable pour favoriser l'entrée dans l'écrit. *Revue de Recherches en Littérature Médiatique*, 2, 1-31.
- Combet, C. (2019). Le renouveau du documentaire. *Livres Hebdo*, 1209, 73-82.
- Courchesne, D. (2017). Les livres documentaires. *Lurelu*, 39(3), 73-74.
- Cristini, A. (2014). Leggere per scoprire: i libri di divulgazione scientifica. En M. Campagnaro (Ed.), *La terre della fantasia* (pp. 233-259). Donzelli.
- Duke, N. K. (2000). 3.6 minutes per day: The scarcity of informational texts in first grade. *Reading Research Quarterly*, 35(2), 202-224.
- Flick, U. (2014). *El diseño de investigación cualitativa*. Morata.
- Gill, S. R. (2009). What Teachers Need to Know About the "New Nonfiction". *The Reading Teacher*, 63(4), 260-267.
- Goga, N., Iversen, S. H. y Teigland, A. -S. (Eds.) (2021). *Verbal and visual strategies in nonfiction picturebooks: Theoretical and analytical approaches*. Scandinavian University Press.
- Grilli, G. (Ed.) (2020). *Non-Fiction picturebooks: Sharing knowledge as an aesthetic experience*. Edizioni ETS.
- Grilli, G. (2021). The artistic nonfiction picturebooks. En N. Goga, S. H. Iversen, and A. -S. Teigland (Eds.), *Verbal and visual strategies in*

nonfiction picturebooks: Theoretical and analytical approaches (pp. 22-36). Scandinavian University Press.

Iversen, S. H. (2021). The (re)presentation of knowledge about gender in children's picture dictionaries. En N. Goga, S. H. Iversen y A. -S. Teigland (Eds.), *Verbal and visual strategies in nonfiction picturebooks: Theoretical and analytical approaches* (pp. 67-77). Scandinavian University Press.

Kovač, N. (2021). A semiotic model of the nonnarrative picturebook. En N. Goga, S. H. Iversen, and A.-S. Teigland (Eds.), *Verbal and visual strategies in nonfiction picturebooks: Theoretical and analytical approaches* (pp. 37-51). Scandinavian University Press.

Kriscautzky, M. y Ferreira, E. (2018). Evaluar la confiabilidad de la información en Internet: cómo enfrentan el reto los nuevos lectores de 9 a 12 años. *Perfiles Educativos*, 40(159), 16-34.

Martins, M. y Abicalil Belmiro, C. (2021). Stylistic strategies in children's nonfiction books. En N. Goga, S. H. Iversen, and A.-S. Teigland (Eds.), *Verbal and visual strategies in nonfiction picturebooks: Theoretical and analytical approaches* (pp. 8-21). Scandinavian University Press.

McDermid, C. (2020). Informal patriotic education in Poland: Homeland, history, and citizenship in patriotic books for children. *London Review of Education*, 18(1), 65-80.

Muela, D. y Palomar, L. (2021). El libro de no ficción en la creación de hábitos lectores inclusivos. Un estudio de caso con alumnos con dislexia. En F. Hinojo, S. Mateo, M. Natalia y S. Pozo (Coords.), *Innovación e investigación educativa para la formación docente* (pp. 1139-1352). Dykinson.

Nikolajeva, M. (2018). Emotions in Picturebooks. En B. Kümmerling-Meibauer (Ed.), *The Routledge Companion to Picturebooks* (pp. 110-118). Routledge.

Nikolajeva, M. y Scott, C. (2006). *How Picturebooks Work*. Routledge.

Sanders, J. S. (2018). *A literature of questions. Nonfiction for the critical child*. University of Minnesota Press.

Tabernero, R. (Coord.). (2022). *Leer por curiosidad. Los libros de no ficción en la formación de lectores*. Graó.

Van Lierop-Debrauwer, H. (2018). Hybridity in Picturebooks. En B. Kümmerling-Meibauer (Ed.), *The Routledge Companion to Picturebooks* (pp. 81-90). Routledge.

Vaughn, M., Storirovska, V., Darragh, J. J. y Elhess, M. (2021). Examining Agency in Children's Nonfiction Picture Books. *Children's Literature in Education*, 1-19.

Von Merveldt, N. (2018). Informational Picturebooks. En B. Kümmerling-Meibauer (Ed.), *The Routledge Companion to Picturebooks* (pp. 231-245). Routledge.



Biografías literarias gráficas como libros de no ficción. Poesía y memoria histórica dibujadas*

Graphic Literary Biographies as non-Fiction Books.
Poetry and Historical Memory in Panels

Biografias literárias gráficas como livros de não-ficção.
Poesia e memória histórica desenhadas

José Rovira-Collado* 

Sebastián Miras** 

Francisco Antonio Martínez-Carratalá*** 

Eduard Baile-López**** 

Para citar este artículo: Rovira-Collado, J., Miras, S., Martínez-Carratalá, F. A. y Baile-López, E. (2023). Biografías literarias gráficas como libros de no ficción. Poesía y memoria histórica dibujadas. *Revista Colombiana de Educación*, (89), 359-388. <https://doi.org/10.17227/rce.num89-17425>



Recibido: 06/10/2022

Evaluado: 10/02/2023

* Esta investigación está dentro del proyecto europeo *Investigation on Comics and Graphic Novels in the Iberian Cultural Area - iCON-MICS* (CA19119) y de la Red de Docencia Universitaria del Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Alicante *Guías de lectura de cómics para la Educación Superior* (5736).

** Universidad de Alicante, España. jrovira.collado@ua.es

*** Universidad de Alicante, España. sebastian.miras@ua.es

**** Universidad de Alicante, España. famc@gcloud.ua.es

***** Universidad de Alicante, España. ebaile@ua.es

Resumen

Las biografías literarias gráficas son cómics centrados en la vida y obra de autoras y autores de distintas etapas literarias. Como recuperación histórica, son textos de no ficción que incluyen referencias a las obras de sus protagonistas. En esta investigación nos centramos en las posibilidades didácticas de estas historietas para trabajar la literatura en distintos niveles educativos. Se presenta un listado de 25 ejemplos de biografías literarias gráficas en español, para posteriormente centrarnos en dos poetas víctimas de la guerra civil española, Federico García Lorca y Miguel Hernández, y estudiar dos biografías de cada uno. Se analiza la veracidad de los hechos narrados a través de la documentación recogida por los autores o por las fuentes históricas utilizadas. Se describen sus posibilidades educativas para trabajar la poesía al incluir múltiples referencias literarias. Además, se clasifican estas cuatro obras en relación con la ficcionalidad o no del texto y el dibujo de cada uno, como partes indivisibles del relato. Se muestran estas biografías como cómics de no ficción para trabajar la memoria histórica en la clase de lengua y literatura.

Palabras clave

cómic; biografía; memoria histórica; literatura española; alfabetización visual

Keywords

cartoon/comic; biographies; historical memory; spanish literature; visual literacy

Abstract

Graphic literary biographies are comics focused on the life and work of authors from different literary stages. As a historical recovery, they are non-fiction texts that include references to the works of their protagonists. In this research, we focus on the didactic possibilities of these comics to work on literature at different educational levels. We present a list of 25 examples of graphic literary biographies in Spanish to later focus on two poets who were victims of the Spanish Civil War, Federico García Lorca and Miguel Hernández, studying two biographies of each one. The veracity of the narrated facts is analyzed through the documentation collected by the authors or the historical sources used. We describe its educational possibilities for working with poetry by including multiple literary references. In addition, these four comics are classified by the fictionality or not of the text and the picture of each as indissoluble parts of the story. These biographies are shown as non-fiction comics to work on historical memory in literature and language class.

Resumo

As biografias literárias gráficas são histórias em quadrinhos focadas na vida e obra de autores de diferentes fases literárias. Como resgate histórico, estes são textos de não-ficção que incluem referências às obras de seus protagonistas. Neste artigo de pesquisa focamos nas possibilidades didáticas dessas histórias em quadrinhos para trabalhar a literatura em diferentes níveis de ensino. Desta forma, apresenta-se uma lista de 25 exemplos de biografias literárias gráficas em espanhol, para depois enfocar-nos em dois poetas vítimas da Guerra Civil Espanhola: Federico García Lorca e Miguel Hernández, estudando duas biografias de cada um. Analisa-se a veracidade dos fatos narrados por meio da documentação coletada pelos autores ou pelas fontes históricas utilizadas, descrevendo suas possibilidades educativas para o trabalho com a poesia ao incluir múltiplas referências literárias. Além disso, essas quatro obras são classificadas em relação à ficcionalidade ou não do texto e do desenho de cada uma, como partes indivisíveis da história. Por fim, essas biografias são apresentadas como histórias em quadrinhos de não-ficção para trabalhar a memória histórica nas aulas de Língua e Literatura.

Palavras-chave

quadrinhos; biografias; memória; literatura espanhola; alfabetização visual

Introducción

Entre los distintos géneros del cómic, las biografías literarias gráficas (Miras y Rovira-Collado, 2021) son una corriente que ha tenido un gran éxito en los últimos años en la producción española e hispanoamericana. Estas obras ilustran la vida de autoras y autores de nuestras literaturas, para mostrar la importancia de su experiencia vital en su creación artística (del Olmo, 2015; del Olmo-Ibáñez y López Vega, 2020). Además de reflejar los momentos históricos específicos, se recogen las relaciones con otras personas relevantes de su etapa, compañeros de generación artística y se muestran fragmentos de la obra literaria, así como múltiples intertextualidades. Estas biografías tienen un doble nivel de lectura, porque pueden servir para introducir al autor en una explicación docente, o pueden leerse desde un mayor conocimiento de la obra, ofreciendo una comprensión más completa de los distintos elementos que el guionista y el dibujante puedan incluir en su relato. Esta investigación analiza dichas biografías literarias gráficas como libros de no ficción, con el fin de presentar sus posibilidades didácticas para promover la lectura de los autores y autoras protagonistas, a la vez que en ocasiones se puedan utilizar frente al tradicional libro de texto (López-Viñas *et al.*, 2022), junto con otros elementos audiovisuales (Gutiérrez Gil, 2020). Estas obras se alejan del modelo tradicional de enseñanza de la historia de la literatura y favorecen la educación literaria del lector. En esta ocasión nos centraremos en el periodo de la guerra civil española, una etapa que ha recibido gran atención por parte del cómic (Alary, 2016; Matly, 2018).

Concretamente se analizarán cuatro biografías de dos de los poetas más importantes de esta etapa, desaparecidos a causa de la guerra civil. Ellos son Federico García Lorca y Miguel Hernández, de los que ya se ha realizado alguna investigación previa desde la asociación *Unicómic, las jornadas del cómic de la Universidad de Alicante* (López y Rovira-Collado, 2021; Ortiz, 2019; Palomo, 2019; Rovira-Collado y Baile, 2022). Se analizan las biografías gráficas de Ian Gibson y Quique Palomo (*Vida y muerte de Federico García Lorca*. Ediciones B, 2018) y la de Ilu Ros (*Federico*. Ed. Lumen, 2021) para el granadino, y las de Román López Cabrera y Marina Armengol (*Miguel Hernández, Piedra viva*, Ed. Cascaborra, 2021) y Carles Esquembre (*Las tres heridas de Miguel Hernández*, Ed. Planeta, 2022) para el alicantino.

Se definen unos criterios de análisis del cómic (Groensteen, 1999) para posteriormente comprobar la calidad de la documentación y si los hechos narrados se ajustan a la biografía del poeta. También se analiza la presencia de su obra a lo largo del relato y la importancia de esta y otras intertextualidades en la construcción de la biografía. Se define un modelo de análisis para clasificar las obras según mayor o menor ficción tanto en texto como en ilustración. Se proponen actividades generales para las

biografías gráficas literarias y ejemplos concretos con estas cuatro obras. Las biografías literarias gráficas son libros de no ficción que nos permiten aprender más sobre la literatura de una forma dinámica y atractiva para el alumnado de distintas etapas educativas.

Poesía y memoria en viñetas

Este tipo de novelas gráficas aporta elementos de reflexión en torno a la *memoria histórica* o *memoria democrática* en tanto que las vivencias de García Lorca y Hernández, así como sus visiones ideológicas progresistas que se filtran inevitablemente en sus respectivas obras literarias, se enmarcan en el contexto histórico de la Guerra Civil y de las consecuencias posteriores que aún hoy en día se perciben en el debate político español. Se trata, entonces, de ítems que conectan con el paradigma de la *reconstitución histórica* (Marimon y Lladó, 2021), ya que, mediante el relato biográfico, se implementa también una voluntad directa de narrar los hechos históricos coetáneos porque, precisamente, aquí la vida personal e íntima se imbrica de modo inequívoco en los sucesos coetáneos, y a la inversa.

En este aspecto se difiere del eje de la *reconstrucción histórica*, que remite a testimonios indirectos del hecho histórico, como, por ejemplo, podrían representar numerosos cómics superheroicos estadounidenses, especialmente por lo que se refiere al modelo de la editorial Marvel, que, para reforzar la construcción de personajes de psicología sólida, a menudo refleja la realidad contemporánea de los creadores. Por otro lado, también se diferencia del eje de la *ficción histórica*, que se puede ejemplificar a través de la saga de *Las Aventuras de Astérix* de René Goscinny y Albert Uderzo, obra por la cual se evocan épocas pasadas reales, pero al servicio consciente de una narración no del todo rigurosa, pese a que se intuye un trabajo de documentación, en favor de la parodia u otros mecanismos artísticos.

Aunque estas biografías son obras de no ficción, cabe ser prudente y no ver en ellas una fuente totalmente fidedigna para la historiografía sin más enjuiciamiento crítico (Gual Boronat, 2013). La *memoria* tiene que ver más con el relato que con el acontecimiento (Traverso, 2011), es decir, se trata de ítems con un cierto grado de presentismo y subjetividad, una *conditio sine qua non* del material ficcional en torno a la *memoria*, de acuerdo con García (2010). Estas biografías se mueven, esencialmente, en el plano de la consciencia y de la reivindicación, anteponiendo la *ideología* del autor de la biografía y de su protagonista (sin que consideremos peyorativo este término, por descontado) a la fría descripción del pasado, lo cual no es óbice para valorar que cuenten detrás con un enorme esfuerzo de documentación.

Así, fijándonos en el panorama editorial hispanohablante, en el cual se incrustan las obras que se analizarán más adelante, se podría remitir en mayor parte al paradigma de la *memoria recreada* (Ortega, 2018), esto es, la re-visitación de hechos históricos a partir de diversas fuentes, tanto directas como indirectas, y con un grado de intervención autoral que, en todo caso, merecería calibrar individualmente, lo que remite, con cierta precaución de identificación terminológica, al *periodismo cómic* (Matos, 2017). En este sentido, quizá quepa mencionar a *Los surcos del azar* (2013) de Paco Roca como exponente paradigmático. Los otros modelos señalados por la crítica (Ortega, 2018) serían: la *memoria paterna directa*, que, como en el caso de *Un largo silencio* (1998) de Miguel Gallardo, reproduce externamente el testimonio del progenitor del autor; y la *memoria ficcionada en primera persona*, como se da en *El arte de volar* (2009) de Antonio Altarriba y Kim, obra en la cual el narrador, en este caso el guionista Altarriba, asume la voz del padre como si fuera la propia.

Ahondando en esta idea de la *memoria* en relación con un pasado que persiste en el debate público, añadamos que estas biografías gráficas nos facultan también para enlazar con las pautas de la *postmemoria* (Hirsch, 2012), cuyo referente canónico en el medio del cómic es *Maus: A Survivor's Tale* de Art Spiegelman (1991 para la primera edición completa). Este es un modelo de lucha contra el olvido a través de la recuperación de los testimonios de los que han visto negada su voz ante los altavoces de los medios de comunicación y de los relatos oficiales e, incluso, oficialistas. Se trata, pues, de obras por las cuales se implementa una dimensión pedagógica que, siguiendo la estela de las reflexiones de Primo Levi (1999), reconvierta el trauma en lección para el presente y el futuro (Davies y Rifkin, 2009), y que busque, por tanto, confrontar la *damnatio memoriae* a la cual se verían abocados dichos testimonios (estas *vidas ejemplares*, si se nos permite la resignificación del término) de no mediar la transmisión de creadores posteriores.

Por todo ello, cabe valorar que el cómic, gracias a su lenguaje interdisciplinario y multimodal, ofrece numerosas líneas de fuga para huir de representaciones estereotipadas del hecho histórico que permeabiliza las semblanzas personales que aquí querríamos comentar. Por ello, no es extraño observar el crecimiento progresivo de esta temática de la *memoria histórica* en el catálogo editorial en español, así como la importante atención académica que ha suscitado (entre otros, Alary y Matly, 2020; Fernández de Arriba, 2015; 2018; Freán y Merlo-Morat, 2020; Suau Puigadas, 2021; Touton *et al.*, 2021), lo cual establece una masa crítica paralela a la que ya se viene desarrollando en torno a la literatura (Cruz Suárez y González Martín, 2013; Lauge Hansen y Cruz Suárez, 2012).

En esta línea, si aceptamos que la vía según la cual el lector procesa la información es determinada por el medio comunicativo y artístico a través del cual se accede (Sousanis, 2015), consideramos que la remisión de la historieta al principio de la *solidaridad icónica* (Groensteen, 1999; 2006), un paradigma de descodificación fundamentado en la inferencia intuitiva (Ahmed, 2016; Yús, 1997), otorga a dicho lector un margen interpretativo (*intentio lectoris*) que dialoga con la voluntad del creador (*intentio auctoris*), de forma muy sugerente para con el refuerzo de su capacitación hermenéutica.

Por último, destacamos que hemos centrado nuestra atención en autores de poesía. Aunque también trabajaron el teatro y Lorca es autor de alguna de las tragedias más importantes del teatro español del siglo xx, en ambas biografías aparece la creación poética de forma constante. No podemos definir estos cómics como poesía gráfica porque esta se centra en ilustrar versos concretos y son creaciones mucho más ficcionales (Pons, 2019). El uso de la poesía en estas biografías estaría más cercano a las adaptaciones en cómic de textos literarios (Baile, 2019), pero abriendo diversas opciones al utilizar el texto, que se puede citar literalmente o plasmar a través de metáforas en el dibujo. Aquí es muy interesante cómo trabajan estos cómics la poesía (Bennet, 2014) para acercarnos a la vida de los protagonistas.

Metodología

Historietas de no ficción

Las narrativas gráficas de no ficción se han convertido en un género en auge y han permitido el acercamiento a una gran diversidad de temáticas y formatos. Como señalaba Aldama (2019), este tipo de narrativas gráficas aproxima a sus lectores de forma crítica a eventos históricos que han quedado al margen e intentan humanizar aquellos aspectos que sistemáticamente se han dejado a pie de página en la historia. A partir de este tipo de obras, el lector se adentra en el conocimiento histórico desde un punto de vista subjetivo en sus narrativas y humaniza el conflicto vivido en diferentes momentos de la historia. Dentro de las diferentes temáticas que se reflejan en los cómics de no ficción, Irwin (2014) apuntaba en su análisis bibliográfico que estas reflejaban aspectos históricos, científicos, periodísticos o educativos, entre otros.

Esta aproximación desde el cómic y la novela gráfica acerca a temáticas variadas y muestra un potencial educativo mediante la invitación a sus lectores para adentrarse en contenidos que se apoyan en el lenguaje gráfico, como apuntan Kersten-Parrish y Dallacqua (2018), y amplían la experiencia estética.

En este sentido, se debe tomar en consideración estas obras como textos multimodales (Cohn, 2013; Jacobs, 2013) en los que, como señalaba Bateman (2014), uno de sus elementos distintivos reside en la construcción en “microescala” de la narrativa visual en la que cada situación de la narrativa es trasladada en la conjunción verbo-icónica. Pese a ser una distinción restrictiva, que dejaría de lado a los cómics silentes (Beronä, 2008; Postema, 2017), permite la reflexión sobre cómo diferenciar entre narrativas gráficas ficcionales y no ficcionales en la que dos códigos (semiótico y semántico) muestran una relación de interdependencia. Como indica Bush (2022), esta distinción literaria entre ficción y no ficción en diferentes tipos de narrativas “is deeply engrained in our literary consciousness, in our library organization, in our educational curricula” (p. 165) (“está profundamente arraigado en nuestra conciencia literaria, en nuestra organización bibliotecaria, en nuestros currículos educativos”. Traducción de los autores).

Esta problemática en su diferenciación podría contemplarse a partir de la representación de un eje continuo en el que estableceríamos dos polos diferenciados: desde narrativas que reflejan hechos históricos o de no ficción hasta el opuesto en el que los hechos representados son puramente ficcionales.

A partir de esta representación, a medida que estas narrativas modulan su grado ficcional, la siguiente pregunta sería dónde se encuentra el límite en el grado que se acepta para diferenciar un contenido ficcional de otro que no lo es. En el caso de las narrativas gráficas es más compleja aún esta diferenciación al confluir dos códigos en la construcción de su significado narrativo: semiótico y semántico. En una modelización de un sistema de coordenadas, se ubicaría en un eje el *texto* (x) y en otro la *imagen* (y) en el que se establecerían cuatro cuadrantes diferenciados dependiendo del grado de ficcionalidad (*completamente ficcional* en un extremo y *de no ficcional* en el opuesto) a partir del que se obtendrían diferentes opciones. En el primer cuadrante (parte superior derecha), se encontrarían aquellas obras cuyo texto e imagen fueran completamente ficcionales, como podría ser el ejemplo de narrativas gráficas fantásticas o de viajes estelares. En el segundo (parte superior izquierda), se encontrarían aquellas narrativas cuyos textos fueran no ficcionales, pero su representación optase por una traslación de los acontecimientos alejada de la representación real, como podría ser la citada *Maus: A survivor's tale*, donde los protagonistas del holocausto nazi son dibujados como gatos y ratones. En el tercero (parte

inferior izquierda) se encontraría el opuesto con textos e ilustraciones no ficcionales en los que la documentación y la traslación de los hechos se inspira en la realidad, aquí podrían citarse diferentes trabajos de cómic de documentación periodística de Joe Sacco. En el cuarto cuadrante (parte inferior derecha), se encontrarían aquellas historias ficcionales que son representadas en un contexto histórico con base documental en su traslación icónica como, por ejemplo, *Todo bajo el sol* (2021) de la Premio Nacional de Cómic 2018 Ana Penyas, en el que además emplea la transferencia fotográfica para aportar un mayor realismo al contexto y personajes de la época representada.

Por último, la tercera dimensión de nuestro análisis sería la recepción del lector para ver cuándo se activarían sus conocimientos y saberes previos (intertextuales y culturales) en el reconocimiento de los hechos representados. Estas biografías gráficas cuentan con una enorme carga intertextual sobre la obra y movimiento literario del autor trabajado. Esta diferenciación en distintas dimensiones también redundaría en la dificultad de graduar el nivel de ficcionalidad en una narrativa gráfica y cuya categorización estaría determinada por factores subjetivos e inclusive por intereses de promoción editorial o fines educativos.

En esta representación también se puede indicar que las narrativas gráficas construyen su significado narrativo a través de la materialidad como libros-objeto: ya sea desde el álbum (Tabernero-Sala, 2019) o el cómic (del Rey-Cabero, 2021). Además, como textos multimodales, el estilo de los dibujos también influye en esa representación no ficcional y se pueden diferenciar, siguiendo a Painter *et al.* (2013) y Cañamares-Torrijos (2021), entre *minimalistas*, *genéricos* y *naturalistas* dependiendo del grado de representación de realismo que presenten las ilustraciones las cuales provocarán diferentes grados de implicación en el lector.

Análisis del contenido de cuatro biografías gráficas literarias

Después de realizar una selección de veinticinco ejemplos de estas obras, se procederá a un análisis comparativo y descriptivo de cuatro de ellas, dos sobre Federico García Lorca y dos sobre Miguel Hernández, que nos permitirán profundizar en los aspectos de no ficcionalidad e intertextualidad de estos relatos.

Para el análisis partimos de los criterios de selección de cómic y álbum ilustrado de *Unicómic* (Rovira-Collado, 2017) que se centran en los siguientes aspectos: autoría (guion y dibujo), género, elementos materiales, construcción narrativa, ilustraciones y viñetas, lenguaje y representación, paratextos, posibilidades didácticas, público objetivo y valoración artística y literaria.

Para concretar este análisis en las cuatro biografías citadas, se aplicarán estos criterios utilizados con anterioridad (Miras y Rovira-Collado, 2021).

- » Fecha de publicación, editorial, edición original o traducción
- » Personas encargadas de la adaptación (guion y dibujo)
- » Vida del/la protagonista. Hechos significativos y relevancia en su etapa o generación literaria
- » Generación, origen o etapa del/la protagonista
- » Género/s literario/s principal/es del/la protagonista
- » Tipo de biografía, estructura de la narración
- » Presencia de la obra literaria del/la protagonista y referencias intertextuales
- » Tipo y uso de la ilustración. Formato
- » Información complementaria y fuentes utilizadas
- » Análisis personal y explotación didáctica

Sobre estos criterios nos centramos en las siguientes ideas: son de las más recientes (son todavía de fácil acceso), de dos poetas principales desaparecidos durante la Guerra Civil. Además, nos ofrecen diferencias respecto a la ficcionalidad de texto e imagen, eje de nuestro análisis y nos permiten distintas aproximaciones didácticas.

Para finalizar nuestro análisis, se concreta el sistema de coordenadas previamente descrito para situar el texto y la imagen de estas obras en relación con su ficcionalidad o no. Después se realiza una breve propuesta didáctica y una reflexión sobre la utilidad de estas obras en el aula de literatura.

Resultados

Veinticinco biografías literarias gráficas en español

Como primera aportación de esta investigación, queremos ofrecer una selección de las principales biografías gráficas publicadas en los últimos años sobre autoras y autores de las literaturas españolas e hispanoamericanas.

Cada una de estas obras nos ofrece una semblanza biográfica de la figura protagonista, su etapa histórica, pero sobre todo su producción artística, con diversas intertextualidades entre su obra literaria y otros personajes de su movimiento o época. Podemos identificar múltiples similitudes en la concepción y objetivos de todas ellas, como libros de no ficción que quieren acercarnos a una figura literaria; sin embargo, también hay

diferencias en el tratamiento de la información, la extensión o la profundidad de las referencias literarias, por lo que el uso didáctico no siempre será el mismo, aunque la mayoría son apropiadas para alumnado adolescente, en los últimos cursos de Educación Secundaria en España (López-Viñas *et al.*, 2022), que puede estudiar a estos autores a través de la lectura de estas biografías gráficas literarias.

Aunque podemos encontrar otras obras centradas en la vida de estas u otras figuras de las literaturas en español, recogidas en precedentes investigaciones, hemos querido ajustar el número a veinticinco referencias para poder ofrecer un listado operativo, y donde la mayoría todavía se consigue en el mercado. Para su clasificación hemos optado por seguir el orden alfabético del apellido del autor o autora homenajeado en estos cómics. Son veinticinco novelas gráficas, pero hay varios protagonistas repetidos. En este caso se clasifican por fecha de publicación. Se han destacado en la tabla 1 las cuatro obras analizadas (7, 9, 15 y 16).

Tabla 1.

Biografías gráficas literarias

	Autor/a literario/a	Título de la biografía gráfica literaria
1.	Borges, Jorge Luis	Pantoja, Óscar (guion) y Castell, Nicolás (dibujo). (2017). <i>Borges: el laberinto infinito</i> . Rey Naranjo Editores
2.	Cervantes, Miguel de	Gol (Gómez Andrea, Miguel). (2015). <i>Cervantes. La Ensoñación del Genio</i> . Dibbuks
3.	Cortázar, Julio	Marchamalo, Jesús (guion) y Torices, Marc (dibujo). (2017). <i>Cortázar</i> . Nórdica
4.	García Lorca, Federico (A)	Hernández, Carlos (dibujo) y El Torres (guion) (2011). <i>La huella de Lorca</i> . Norma Editorial
5.	García Lorca, Federico (B)	Bonet, Enrique (2015). <i>La araña del olvido</i> . Astiberri
6.	García Lorca, Federico (C)	Esquembre, Carles (2016). <i>Lorca, un poeta en Nueva York</i> . Panini España
7.	García Lorca, Federico (D)	Gibson, Ian (guion) y Palomo, Quique (dibujo). (2018). <i>Vida y muerte de Federico García Lorca</i> . Ediciones B
8.	García Lorca, Federico (E)	Martín Segarra, Susana (2019). <i>Residencia de Estudiantes</i> . Bruguera-Penguin Random House
9.	García Lorca, Federico (F)	Ros, Ilu (2021). <i>Federico</i> . Lumen
10.	García Lorca, Federico, Dalí, Salvador, de Unamuno, Miguel, Buñuel, Luis y Bello, Pepín	Javierre (guion) y Cabrera, Juanfran (dibujo). (2014). <i>Los caballeros de la orden de Toledo</i> . Arian Ediciones. Cada capítulo, dedicado a un personaje, fue liberado por los autores durante el confinamiento de 2020 y están disponibles en http://laordendetoleado.blogspot.com.es/
11.	García Márquez, Gabriel	Pantoja, Óscar (guion), Bustos, Miguel, Córdoba, Tatiana Camargo Rojas, Felipe y Naranjo Morales, Julián David (dibujo). (2013). <i>Gabo, memorias de una vida mágica</i> . Sinsentido. Rey Naranjo Editores

Autor/a literario/a		Título de la biografía gráfica literaria
12.	Hernández, Miguel (A)	Navarro, Pedro F. (guion) y Díez, Miguel Ángel (dibujo). (2010). <i>Me llamo barro</i> . Ed. De Ponent
13.	Hernández, Miguel (B)	López Cabrera, Román (guion y dibujo) (2013). <i>La Fontana Eterna</i> . Concejalía de Cultura, Ayuntamiento de Orihuela
14.	Hernández, Miguel (C)	Pereira, Ramón (guion) y Boldú, Ramón (dibujo). (2017). <i>La Voz que no cesa</i> . Astiberri (edt, 2013 1a Edición)
15.	Hernández, Miguel (D)	López Cabrera, Román (guion y dibujo) y Armengol Más, Marina (color). (2021). <i>Miguel Hernández, Piedra viva</i> . Cascaborra
16.	Hernández, Miguel (E)	Esquembre, Carles (2022). <i>Las tres heridas de Miguel Hernández</i> . Planeta
17.	Machado, Antonio	Gibson, Ian (guion) y Palomo, Quique (dibujo). (2019). <i>Ligero de equipaje. Vida de Antonio Machado</i> . Ediciones B
18.	Machado, Antonio, García Lorca, Federico, Hernández, Miguel, Jiménez, Juan Ramón	Gibson, Ian (guion) y Palomo, Quique (dibujo). (2022). <i>Cuatro poetas en guerra, Antonio Machado, Federico García Lorca, Miguel Hernández y Juan Ramón Jiménez</i> . Planeta.
19.	Neruda, Pablo	Pantoja, Óscar (guion) y Millán Esteban (dibujo). (2022). <i>Neruda. Lluvia, montaña y fuego</i> . Rey Naranjo Editores
20.	Pardo Bazán, Emilia	Palmer, Alicia (guion) y Hanczyc, Weronika (dibujo). (2021). <i>Emilia Pardo Bazán</i> . Cascaborra.
21.	Pardo Bazán, Emilia	Fernández Etreros, Carmen (guion) y Lauzán Falcón, Alen (dibujo). (2021). <i>Emilia. De la Oscuridad a la luz</i> . Oberon.
22.	Pérez Galdós, Benito	El Torres (guion) y Belmonte, Alberto (dibujo). (2020). <i>Galdós y la Miseria</i> . Nuevo nueve
23.	Pérez Galdós, Benito	Fernández Etreros, Carmen (guion) y Menéndez Quirós, Guillermo (dibujo). (2020). <i>Galdós, un escritor en Madrid</i> . Oberon
24.	Rulfo, Juan	Pantoja, Óscar (guion) y Camargo, Felipe (dibujo). (2017). <i>Rulfo. Una vida gráfica</i> . Rey Naranjo editores, Bogotá 2015, Madrid 2017
25.	Valle Inclán, Ramón María del	López Poy, Manolo (guion) y de Orbe, Kepa (dibujo). (2021). <i>Valle-Inclán</i> . Cascaborra

Fuente: elaboración propia.

Según la fecha de publicación, la primera biografía de este listado fue *Me llamo barro*, dedicada al poeta alicantino Miguel Hernández en el centenario de su nacimiento en el 2010. El año siguiente encontramos *La huella de Lorca* (Norma Editorial, 2011), para confirmar que ambos poetas son los que mayor interés han despertado en las biografías gráficas de autores españoles. Las últimas han sido *Neruda. Lluvia, montaña y fuego*, publicada en Colombia y *Cuatro poetas en guerra* de la editorial Planeta, ambas de finales de 2022. Si nos fijamos en el periodo histórico de cada

autor, Cervantes. *La Ensoñación del Genio*, sería la más lejana, mientras que *Gabo, memorias de una vida mágica* se publicó un año antes de la muerte de García Márquez en el 2014.

Aunque seguramente existen otros ejemplos publicados en América Latina, solo hemos incluido cinco obras dedicadas a sus literaturas, todos nombres indiscutibles de la literatura del siglo xx, cuatro publicados en Bogotá: *Gabo, memorias de una vida mágica*; *Rulfo. Una vida gráfica*; *Borges: el laberinto infinito*; *Neruda. Lluvia, montaña y fuego*; y uno en Madrid, *Cortázar*. Respecto a figuras recurrentes, tienen dos biografías Benito Pérez Galdós (2020) y Emilia Pardo Bazán (2021), publicadas en el centenario de su muerte, esto señala que las efemérides son muchas veces el motivo para publicar estos cómics, destacando otra vez, junto al homenaje, su interés didáctico. Federico García Lorca y Miguel Hernández son los autores más dibujados, con siete y cinco biografías respectivamente. Por este motivo y la presencia de la poesía y la memoria histórica en sus páginas, realizaremos el análisis de dos biografías de cada uno. Entre ellas, *La araña del olvido* (2015), con un completo prólogo del investigador Juan Mata, es más una investigación sobre la muerte de Lorca, uno de los episodios centrales de la Guerra Civil. Por desgracia, Emilia Pardo Bazán, figura indiscutible del naturalismo en España, es la única mujer con dos biografías gráficas destacadas, aunque en las conclusiones citaremos otros dos cómics relacionados con escritoras. Se diferencia la labor de guion y dibujo cuando son dos personas distintas, pero se omite si la biografía es de autoría única. Aunque sigue habiendo más hombres, últimamente encontramos mayor participación de mujeres, como Susana Martín o Ilu Ros, entre otras. Óscar Pantoja es el guionista más prolífico, trabajando con múltiples dibujantes es el responsable de las cuatro biografías de literatura hispanoamericana publicadas por Rey Naranjo. Ian Gibson, como guionista y Quique Palomo como dibujante son el dúo creativo más estable y con mayor éxito, con tres biografías en este listado. A continuación, procedemos al análisis descriptivo de las cuatro obras seleccionadas.

Vida y muerte de Federico García Lorca, de Ian Gibson y Quique Palomo

El ilustrador Quique Palomo se une al hispanista Ian Gibson en esta biografía gráfica publicada en el 2018 por Ediciones B. Estamos ante una obra que adapta la biografía en dos volúmenes que Gibson publicó en el año 1998 con un título similar, *Vida, pasión y muerte de Federico García Lorca*. La dupla Gibson y Palomo publicaron *Ligero de equipaje: vida de Antonio Machado*, también de Ediciones B, en el 2019, y *Cuatro poetas en guerra*, publicada en 2022 (Planeta), siempre partiendo de monografías previas de Gibson.

Para comenzar, cabe destacar que la participación de Ian Gibson en esta biografía gráfica supone una garantía en cuanto a la veracidad de los hechos representados. Así, esta emplea una temporalidad lineal desde la infancia de García Lorca en Fuente Vaqueros, su primera adolescencia en Granada, su partida hacia Madrid para instalarse en la Residencia de Estudiantes, el viaje a Estados Unidos y Cuba, y el trágico desenlace poco después del golpe de Estado del 36. La obra, que casi en su totalidad se presenta en bitono, celeste y negro, si bien no muestra ninguna división en capítulos en sentido estricto, secciona la narración utilizando la página sencilla con una única ilustración y un breve texto que indica el escenario de los sucesos que se narran a continuación: infancia en la Vega de Granada, Granada, Madrid, Nueva York y Cuba y La República.

La disposición de las viñetas adopta un formato más bien sobrio, empleando por lo general de 5 a 9 cuadros por página. Si bien nos encontramos con una disposición clásica de los elementos narrativos del cómic, los autores introducen fotografías de la época en algunos cuadros, integrando así escenas completamente realistas a la narración gráfica. Además, se destacan los momentos finales de la vida del poeta, cuando fue fusilado en la madrugada del 18 de agosto de 1936. Para acentuar la solemnidad del hecho, los autores utilizan una ilustración en negro sobre blanco, con elementos cada vez más pequeños, a página sencilla. La última página retoma el bitono, con una significativa imagen del olivo donde acaba la vida de Lorca, acompañada de unos versos del poema “Cigarra”, perteneciente a la época de juventud del poeta: “Y mi sangre sobre el campo/sea rosado y dulce limo/donde claven sus azadas/los cansados campesinos”.

La biografía gráfica que firman Gibson y Palomo distribuye con equidad la importancia de los momentos vitales de García Lorca. La influencia musical que recibe de parte de su familia; el ambiente poético estimulado en el joven poeta por las lecturas de su madre; el sugerente magisterio de algunos profesores granadinos —Domínguez Berrueta, de forma eminente—; las significativas relaciones que entabla en la Residencia de Estudiantes de Madrid; la amistad con Manuel de Falla; los primeros estrenos teatrales con el protagonismo de La Argentinita y de Margarita Xirgu; el decisivo viaje a Nueva York y Cuba; la experiencia formativa y comprometida que fue La Barraca, y con no menor trascendencia, aparece en estas páginas la homosexualidad como tema fundamental en la vida y obra del poeta.

El itinerario que propone *Vida y muerte de Federico García Lorca* es, como apuntábamos, profundamente informativo, equilibrado, objetivo, pero no por eso el *pathos* que transmite es menos provocador en el lector. Encontramos múltiples intertextualidades a su obra, lo que nos permite una adecuada aproximación didáctica (López-Viñas y Rovira-Collado, 2021), pero no tanto a los textos como a los títulos de las distintas obras de Lorca.

No incluye ni introducción ni aparato crítico, con referencias que confirmen la veracidad de lo narrado. En este caso, la biografía de Gibson es fuente más que suficiente.

Federico, de Ilu Ros

Con el título *Federico*, la editorial Lumen publicó en el año 2021 otra biografía gráfica sobre el poeta granadino. La autora global de esta obra (guion e ilustraciones) es la dibujante murciana Ilu Ros, licenciada en Bellas Artes por la Universidad de Granada, que había publicado con anterioridad *Hey Sku, I'm on my way: A book about Influential Women* (2018) y *Cosas nuestras* (2020). Esta biografía ha recibido grandes elogios por parte de la crítica y ha tenido un gran éxito a nivel editorial, logros que justifican una nueva incursión en el universo lorquiano con la reciente publicación de *Una trilogía rural* (2022) donde Ilu Ros se ocupa de tres dramas de García Lorca: *Yerma*, *Bodas de sangre* y *La casa de Bernarda Alba*.

Federico, es sin dudas una obra ambiciosa, tanto por la extensión del recorrido que Ilu Ros nos propone —casi 350 páginas—, como por la apuesta estética de la ilustradora, que no se limita a representar de modo objetivo los episodios y paisajes de la vida del poeta, sino que, dentro de un estilo figurativo, utiliza en muchas ocasiones la ilustración para distorsionar la verosimilitud de la escena representada. En este sentido, Ros introduce elementos expresionistas que favorecen la metaforización de lo sucedido y consiguen inscribir la subjetividad de la autora en la obra.

El empleo que hace Ros de la ilustración a lo largo de la biografía es ciertamente diverso. Se utiliza la doble página en repetidas ocasiones —cabe destacar la representación de los integrantes de la Generación del 27 presentes en Sevilla, en ocasión del tricentenario del nacimiento de Góngora—; un formato de viñetas para retratar algunos parlamentos de importancia histórica —el discurso de Primo de Rivera en septiembre de 1923—; conversaciones entre miembros de la familia, o incluso representar a Lorca cuando la autora recupera entrevistas realizadas al poeta; la página sencilla acompaña en ocasiones a fragmentos de su obra poética, o sus cartas personales.

La biografía comienza, tras una introducción de la autora, con una cita del poeta, perteneciente a una carta que con 21 años envió a sus padres desde Madrid. El fragmento reproducido al comienzo de la obra dice: “Yo he nacido poeta y artista como el que nace cojo, como el que nace ciego, como el que nace guapo”. Hay entonces una intención expresa de reflejar en la biografía la profunda vocación artística que impulsó a Lorca. La estructura que organiza el recorrido planteado por Ros está dividida, sirviéndose de la terminología teatral, en actos y cuadros, además de contar con preludio, prólogo, interludio y epílogo.

Federico incluye tres anexos relativos a la documentación utilizada por la autora para la elaboración de la biografía. En primer lugar, cuenta con una amplia bibliografía, de carácter general, donde figuran tanto las obras del poeta como diferentes estudios acerca de su producción y otras biografías. También se detalla la procedencia de los textos utilizados a lo largo de la biografía, cartas, poemas, entrevistas y fragmentos de obras teatrales. Por último, bajo el título “Fuentes utilizadas”, Ilu Ros detalla el origen de anécdotas y episodios de la vida de García Lorca.

La información complementaria aportada por la autora resulta de gran ayuda para situar las obras y correspondencia, además de certificar el esfuerzo documental que ha permitido a Ilu Ros elaborar un trabajo por otro lado muy sugerente, y apropiado para acercar la obra y vida del poeta y dramaturgo granadino a los lectores en formación.

***Miguel Hernández, Piedra Viva*, de Román López Cabrera y Marina Armengol**

Podemos decir que el curso académico 2021-2022 ha sido otro año hermandiano, sobre todo para la narrativa gráfica, con dos grandes biografías gráficas que nos muestran distintas formas de acercarnos a una misma trayectoria vital, truncada también por la guerra civil española. Comenzamos con *Miguel Hernández, Piedra Viva* (2021), con Román López Cabrera como autor global y colores de Marina Armengol, que también aparece mencionada en la portada. López Cabrera ya había realizado una aproximación personal al poeta en el 2013, titulada *Miguel Hernández. La Fontana Eterna*, publicada por el Ayuntamiento de Orihuela con el objetivo de acercar su poesía a lectores juveniles, al relacionar su biografía con la sociedad del 2010 (Ortiz, 2019).

Esta obra está dentro de la colección “Biografías en viñetas”, un interesante proyecto de la editorial Cascaborra, con múltiples homenajes a personajes de la historia española, desde muy distintas perspectivas. En nuestro listado también encontramos *Emilia Pardo Bazán y Valle-Inclán*.

Al igual que las anteriores biografías analizadas, se realiza un completo recorrido histórico por la vida del autor, desde su infancia en Orihuela; el abandono del Colegio de Santo Domingo; la formación literaria y la influencia de distintas personas en esta; sus estancias en Madrid; Lorca, Aleixandre, Neruda y otros autores que influyeron en su poesía; Josefina Manresa; la Guerra Civil y su desdichada muerte en la cárcel de Alicante.

De las cuatro obras que hemos seleccionado es la que tiene un dibujo menos figurativo, con la reproducción casi exacta de muchas fotografías del poeta y de episodios concretos. Es también la que tiene un mayor colorido, gracias a la labor de Armengol, que confiere a la historia mayor sensación de realidad, frente a los otros ejemplos trabajados.

Además, es la biografía que más textos poéticos reproduce, demostrando que Román López Cabrera tiene una gran pasión por el poeta oriolano (Rovira-Collado y Baile, 2022). En el contenido extra incluido al final de la edición recoge casi cuarenta notas, con referencia concreta de página y viñeta, señalando los versos, cartas o fotos que se reproducen fielmente en cada momento. También es el texto que presenta mayor aparato crítico con casi sesenta referencias, tanto obras del poeta como estudios críticos. Pero, sobre todo, recoge como peritextos un prólogo y dos epílogos. Tres de los principales críticos hernandianos, José Luis Ferris, principal experto de su biografía, Aitor Larrabide, presidente de su fundación, y José Carlos Rovira Soler, catedrático de literatura y recopilador de sus primeras obras completas, rubrican la calidad de esta biografía. En palabras de este último: “Episodios en los que se sitúan fragmentos de poemas que se convierten en un elemento intenso del relato, como si en ellos se quisiera condensar una vida que fue poesía en autorreferencia continua de sí misma y del autor” (2021, p. 114).

Las tres heridas de Miguel Hernández, de Carles Esquembre

Con esta última biografía nos encontramos posiblemente con la obra más sugerente y con mayor intencionalidad estética. Carles Esquembre nos propone una biografía distinta, partiendo de un conocido poema del *Cancionero y romancero de ausencias*, última obra del poeta:

Llegó con tres heridas:
la del amor,
la de la muerte,
la de la vida.

Con estas tres ideas se articulan los tres capítulos de la obra: “La de la vida, 1925-1930”; “La del amor, 1930-1935”; y “La de la muerte 1935-1939”, para ofrecernos un homenaje temático de la vida y la obra de Miguel Hernández.

Esquembre ya había realizado otra biografía gráfica, en este caso sobre el autor anterior, *Lorca, un poeta en Nueva York* publicada en el 2016 por Panini España y centrada exclusivamente en un episodio crucial en la vida del poeta granadino (Palomo, 2018). También había ilustrado el proyecto del guionista Pablo Durá *La Brigada Lincoln* en el 2018, otro cómic de no ficción que homenajea a los voluntarios norteamericanos que participaron en la guerra civil española para defender a la República. Aunque el dibujo es también muy realista, el uso exclusivo del blanco y negro, como también hizo en la obra sobre Lorca, nos ofrece una aproximación muy personal. Además, encontramos a lo largo de toda la obra ilustraciones mucho más ficcionales, como el principio, con ocho páginas

sin texto que reproducen el nacimiento de un renacuajo hasta llegar a los campos de Orihuela. También hay episodios oníricos como cuando en las páginas 32-34 se homenajea a las “Nanas de la cebolla”, otros versos centrales de Hernández, a los que volveremos más adelante. Son aproximaciones espectaculares, pero que en ocasiones necesitan de un mayor conocimiento de la vida y obra del poeta para interpretar de forma correcta cada intertextualidad sugerida por Carles Esquembre. El epílogo nos narra un episodio menos fidedigno, seguramente imaginación del autor, cuando Rafael Alberti y María Teresa León se arrepienten de su distanciamiento con el poeta, cuando van a salir de España en avión el 6 de marzo de 1939 junto con otros representantes republicanos. Esquembre concluye:

Mientras tanto, Miguel Hernández sufrirá las heridas de las cárceles, los abandonos, las pérdidas y continuará con la escritura del *Cancionero y romancero de ausencias*. Una muerte, la suya, que se avecina, y unos versos que cierran su vida: “Pero hay un rayo de sol en la lucha / que siempre deja la sombra vencida”. (p. 149)

En los extras se recogen algunos bocetos y páginas eliminadas, como una recreación de Esquembre del famoso retrato de Antonio Buero Vallejo de Miguel Hernández. No aparece aparato crítico, pero nos consta que la labor de documentación ha sido enorme, como bien reconoce la profesora Carmen Alemany Bay, autora del prólogo y máxima especialista también en la obra de Hernández. Esta catedrática de literatura aparece en la portada como referencia de autoridad, para confirmar la veracidad de esta biografía. En este sentido, podemos comparar la falta de inclusión de documentación bibliográfica como lo que sucede con la obra de Gibson. La presencia en la portada de ambos especialistas valida toda la información recogida sobre la vida de ambos poetas.

Comparación de las cuatro biografías respecto al uso de la ficción en la obra

Una vez analizadas estas cuatro obras como ejemplos paradigmáticos de las biografías gráficas literarias, centradas en dos poetas fundamentales del siglo xx, y con especial utilidad para trabajar la memoria democrática en España, pasamos a compararlas según los criterios mencionados anteriormente, como vemos en la figura 1.

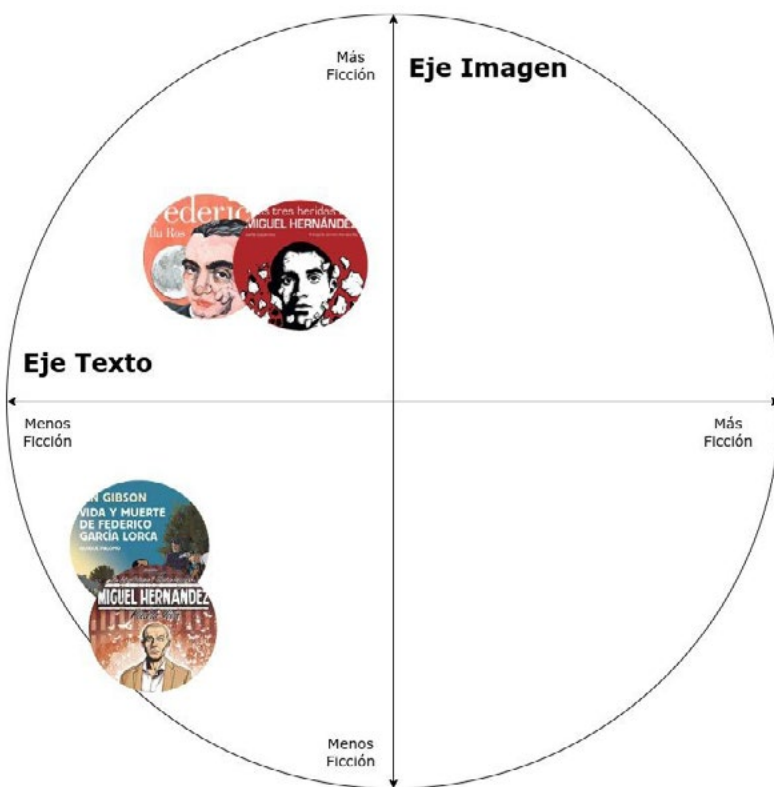


Figura 1.

Posición de las cuatro biografías literarias gráficas analizadas con respecto a la ficción

Fuente: elaboración propia.

Como podemos observar, las cuatro obras tienen un texto de mínima ficcionalidad, con gran rigurosidad histórica. En este sentido, podríamos encuadrar las cuatro en la categoría de *periodismo cómic* (Matos, 2017) porque se revisitan los hechos históricos de la vida de estos poetas desde diversos autores, con una intervención autoral variable, ya que difieren en el uso de la imagen, más o menos figurativa. Las ilustraciones de Palomo y López Cabrera están más cercanas a las fuentes históricas, siendo este último el más realista, mientras que las de Ros y Esquembre son más imaginativas. Todas ellas difieren del estilo artístico del dibujo, siendo obras muy personales. La mayor o menor creatividad en este aspecto también puede influir en la valoración global de la biografía. Las cuatro obras están en el eje principal de obras de no ficción, dejando los otros cuadrantes para cómics con ilustraciones e historias mucho más fantásticas, como las de superhéroes, género con el que por desgracia se suelen identificar muchas veces la totalidad de los cómics.

El cómic ya es reconocido como un instrumento didáctico (Bombini y Martín, 2021) y estos análisis nos confirman las posibilidades de estas biografías para distintos niveles educativos (López-Viñas *et al.* 2022).

Leemos las biografías en el aula de literatura

Para una exploración didáctica de estas biografías, podemos seguir el modelo clásico de Isabel Solé (2008) y presentar actividades antes, durante y después de la lectura. En este sentido, en el 2013 se propusieron una serie de actividades con biografías literarias en un curso realizado en la Universidad de Alicante (Rovira-Collado, 2013):

Actividades de prelectura:

1. El título: ¿Es significativo? ¿Hace referencia a la vida u obra del autor/a homenajeado/a?
2. ¿Conoces al/la protagonista? ¿Recuerdas alguna obra?
3. ¿Conoces al autor/a-ilustrador/a?
4. Describe la portada
5. ¿A qué nivel educativo/público consideras que puede estar enfocada esta biografía?

Estructura de la obra:

6. ¿Hay introducción, epílogo, obras del protagonista, referencias bibliográficas...?
7. ¿Está dividido en capítulos?
8. Número de páginas y formato

Durante la lectura: (Podemos hacer una primera lectura para acercarnos a la obra y posteriormente una lectura detenida para el análisis)

9. Señala las viñetas más significativas.
10. Señala las referencias literarias que van apareciendo sobre el protagonista.
11. Anota los contenidos que consideres más destacados para hacer una posterior búsqueda.
12. Anota las referencias o contenidos que no conozcas.
13. Señala las referencias a otros autores u obras literarias.

Actividades posteriores a la lectura:

14. Resume en 300 palabras la vida del/a protagonista.
15. Haz un esquema-mapa conceptual de la obra.
16. Propón diez preguntas de comprensión/vaciado de contenido (5 sobre el texto y 5 sobre ilustraciones).

17. Haz una reseña (500/800 palabras) sobre la obra. Valoración crítica.
18. Señala un nivel educativo adecuado para trabajar con la biografía analizada.
19. Del cómic a otro medio: organiza una representación de algún capítulo de la biografía. Transforma en pequeños relatos los capítulos. Haz un podcast contando el cómic-la biografía...
20. Crea un cómic sobre otras/os protagonistas de la literatura universal u otros momentos de la vida del protagonista.

Otras actividades:

21. Reflexiona sobre las características de la obra (narración y narrador, interacción entre obra y vida del autor/a, selección de contenidos y escenas, veracidad o relevancia de las fuentes, ritmo, uso del color, uso del humor...).
22. Compara tus propuestas con las del resto de la clase.
23. Propón una clasificación de tipos de biografías literarias en viñetas.
24. ¿Qué obra del/a protagonista recomendarías a través de la lectura de esta biografía? ¿Cuál leerías o releerías tú? ¿Qué has aprendido del protagonista?
25. Propón una secuencia de lectura.
26. Propón otra actividad.

En posteriores investigaciones hemos realizado propuestas didácticas sobre algunas de estas biografías (López-Viñas y Rovira-Collado, 2021; Rovira-Collado y Baile, 2022). En resumen, podemos proponer cuatro actividades una para cada una de las obras.

Como actividad previa a la lectura, podemos presentar la cubierta de *Vida y muerte de Federico García Lorca*, de Quique Palomo. En esta vemos representada el asesinato de Lorca, como un episodio fundamental dentro de las múltiples tragedias de la Guerra Civil. Este episodio también tiene relevancia en otras biografías, como la de Lorca *La araña del olvido* (2015) de Enrique Bonet o en *Ligero de equipaje. Vida de Antonio Machado* (2019), donde Quique Palomo reaprovecha la misma ilustración. Se pueden hacer múltiples preguntas sobre los conocimientos previos, como cuáles creen que fueron los motivos de este asesinato.

Durante la lectura, podemos pedir que el alumnado busque información sobre los múltiples poemas intercalados en la biografía de Ilu Ros, *Federico*, incluso recitarlos en clase o hacer un comentario concreto de alguno de ellos.

También durante la lectura, para *Miguel Hernández, Piedra Viva* podemos pedir que se lean los peritextos, prólogo y epílogo, así como la documentación, aportada al final del libro, para buscar después información fotográfica sobre Miguel Hernández e identificar las ilustraciones basadas en imágenes reales. A continuación, hablaremos de este aspecto.

Para después de la lectura, dejamos *Las tres heridas de Miguel Hernández*, la más compleja de las cuatro, donde aconsejamos preparar tres preguntas de comprensión sobre los tres capítulos de la obra de Esquembre, así como señalar alguna ilustración significativa y explicar las intertextualidades que recoge.

Debemos anotar que no todas las biografías son indicadas para todos los niveles educativos. Consideramos que los textos de *Vida y Muerte de Federico García Lorca* y *Miguel Hernández. Piedra Viva* se podrían utilizar ya desde 4º curso de Educación Secundaria en España (14-15 años), mientras que *Federico* podría trabajarse a partir de Bachillerato (16-17 años). *Las tres heridas de Miguel Hernández*, también en Bachillerato, pero sobre todo a partir de grados universitarios, porque es el más complejo, estéticamente hablando.

Entre estética y didáctica

Como todas estas biografías son obras de no ficción, con una relevancia histórica muy importante pero basadas en grandes poetas, debemos plantearnos si su función al llevarlos al aula será más *estética* o *didáctica*. En este sentido, queremos comparar las dos obras de Miguel Hernández, porque además hemos entrevistado a algunos de los investigadores que las prologan —y que acaban de publicar nuevas investigaciones que pueden enriquecer nuestra propuesta— como son Carmen Alemany (2022) o José Carlos Rovira Soler (2020). Las biografías son dos obras magníficas, pero sobre todo, muy diferentes. A la hora de aproximarnos a la obra del poeta oriolano podemos pensar que todas las biografías son muy parecidas, pero esto no es así (Rovira-Collado y Baile, 2022). La interpretación de cada dibujante es distinta, así como la aproximación a su poesía o a los momentos más significativos.

Lo podemos ver a través del análisis de dos ilustraciones.

En primer lugar, tenemos la ilustración de Román López Cabrera (Véase figura 2), donde vemos a Miguel Hernández arengando a las tropas republicanas.



Figura 2.

Ilustración de Román López Cabrera

Fuente: tomado de Miguel Hernández, *Piedra viva* (2021, p. 45).

El poeta aparece recitando el inicio del poema “Sentado sobre los muertos”, de *Viento del Pueblo* (1937), un poema que ha sido versionado por múltiples cantantes como Enrique Morente o Manuel Gerena.

“Que mi voz suba a los montes
y baje a la tierra y truene
eso pide mi garganta
desde ahora y desde siempre”. (Bocadillo 1)

Además, en las cartelas se indica:

- » Cartela 1: “Pronto se ganó Miguel una merecida popularidad entre las trincheras.”
- » Cartela 2: “Supo hablar y escribir para el pueblo “no instruido”, sin perder por el camino un ápice de calidad.”
- » Cartela 3: “Sin tratar como idiota al pueblo.”

La imagen es fácilmente reconocible y recordamos una de las fotos más icónicas del autor, tomada en el frente del sur en 1937, pero sin más datos (Gibson, s. f.). No hay constancia de que Hernández estuviera recitando ese poema en ese momento, pero la foto es del frente militar, y coincide con la publicación de *Viento del pueblo*. Podemos considerar que la relación entre ilustración y texto es complementaria, porque bocadillo y cartelitas explican aquella famosa foto, citando unos conocidos versos.

En el segundo caso, tenemos una secuencia de tres páginas (32-34) de Carles Esquembre, que culmina con las viñetas que muestra la figura 3.



Figura 3.

Las tres heridas de Miguel Hernández

Fuente: Miguel Hernández (2022, p. 34)

En la página 32, en las tres primeras viñetas vemos cortar cebolla, luego una central con un joven Hernández. En esta, las cartelitas, como pensamiento del poeta, citan y adaptan algunas estrofas del mismo poema, “Sentado sobre los muertos”:

- » Cartela 1: “Yo he nacido de su vientre.”
- » Cartela 2: “Anhelo volver.”
- » Cartela 3: “Al vientre y a la tierra”.

La página 33 nos introduce una fantástica metáfora visual, donde un feto se va desarrollando dentro de una cebolla, para finalizar con las viñetas de la página 34. La alusión a las “Nanas de la cebolla” (1939) es evidente. También en la página 123 se repite este juego estético para introducir el nacimiento del primer hijo, Manuel Ramón, en 1937. Es necesario conocer esos versos para poder interpretar este magnífico juego intertextual, donde las ilustraciones nos anticipan versos centrales. Hablamos de anticipación, porque este poemario está dedicado a Manuel Miguel, el segundo hijo. Las inferencias a la obra de Hernández son también constantes en la obra de Esquembre y usa el anacronismo como recurso estético para dejar que la obra del poeta fluya a lo largo de los tres capítulos, sin importar el marco temporal concreto de cada secuencia de viñetas.

Aquí debemos hacernos la siguiente pregunta: ¿Qué necesito saber de Miguel Hernández para disfrutar de la lectura de estas biografías?

Debemos reflexionar sobre la importancia del autor del cómic para interpretar la vida y obra de estos poetas y cómo nos la hacen llegar a través de una secuencia de ilustraciones. Hemos planteado estas obras como herramientas didácticas, por lo cual también tenemos que entender al docente como mediador que podrá ampliar las lecturas o explicar las referencias intertextuales de cada biografía.

Conclusiones

En el 2012, el periódico *El País* se hizo eco del auge de los cómics biográficos sobre figuras históricas y artísticas (Constenla, 2012), como una tendencia al alza con muchos títulos a nuestro alcance. Este género no ha parado de crecer, y las biografías literarias gráficas se han convertido en un recurso editorial constante para celebrar efemérides de los autores dibujados. La presencia de obras literarias en estos relatos de vida aumenta las posibilidades intertextuales de estos cómics, y por lo tanto también su utilidad didáctica. Diez años después, este género específico del cómic sigue despertando la atención de los medios generalistas, más allá de su análisis histórico literario o explotación didáctica (Barranco, 2022). Como conclusiones podemos presentar distintas ideas.

Las biografías gráficas son un género consolidado en el cómic y las literarias tienen gran expansión en los últimos años con variedad de enfoques. La documentación de las/los artistas es fundamental para crear una buena biografía gráfica literaria. En la explotación de las biografías gráficas literarias debemos analizar tanto el valor estético como las posibilidades didácticas.

En este sentido, podemos recordar a Héctor G. Oesterheld, guionista de *El Eternauta*, cuando comenta que “la historieta, si se hace bien, puede ser el libro educativo del futuro”. Las obras analizadas pueden usarse perfectamente

como libros de texto en Educación Secundaria y cursos superiores para presentar de forma atractiva la vida de estos literatos. Debemos recuperar las posibilidades educativas de las biografías (Anaya-Reig y Calvo Fernández, 2019). No entraremos en los riesgos de esta perspectiva, al centrarnos en el didactismo de cómics que están pensados para el disfrute estético de sus lectores. Para un uso correcto en el aula será todavía necesaria una labor de mediación del docente, que profundice la información en algún caso y sugiera lecturas que amplíen el alcance de estas biografías (Rovira-Collado, 2022). Nos hemos centrado en un momento histórico concreto, la guerra civil española, a través de las voces y las vidas de dos poetas fundamentales en la lírica española del siglo xx, pero en el listado encontramos ejemplos de otras épocas y movimientos. Dentro del proyecto europeo *Investigation on Comics and Graphic Novels in the Iberian Cultural Area - iCON-MICS (CA19119)* y de la Red de Docencia Universitaria del Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Alicante *Guías de lectura de cómics para la Educación Superior (5736)* estamos trabajando las guías de lectura de cómic de distintas biografías literarias con el fin de ofrecer materiales en abierto para distintos niveles educativos.

No podemos más que alegrarnos al comprobar que el género de las biografías literarias sigue muy vivo dentro del cómic. En 2022, como última incorporación a nuestro listado, la pareja Gibson y Palomo publicó *Cuatro poetas en guerra, Antonio Machado, Federico García Lorca, Miguel Hernández y Juan Ramón Jiménez* en la editorial Planeta, a partir de otro libro del crítico irlandés nacionalizado español. Comprobamos que los dos autores elegidos siguen siendo protagonistas de biografías gráficas, lo que confirma nuestra elección. Las novedades en esta categoría son constantes. Alianza editorial acaba de lanzar, en 2022, *Rimbaud. El indeseable* de Xavier Coste, traducción de Cecilia Sáez Colmenero de un cómic publicado por Casterman en el 2013. *Tolkien. Iluminar las tinieblas* es otra biografía literaria gráfica publicada en el 2022 por Aleta Ediciones con guion de Will Durauffourg y dibujo de Giancarlo Caracuzzo, publicado previamente por Éditions Soleil en el 2019. Por fortuna, ya aparecen también algunas obras para recuperar la biografía de mujeres (Guadamillas, 2018) como pueden ser *Maldita Alejandra. Una metamorfosis con Alejandra Pizarnik* de Ana Müshell (Lumen 2022), o *Ellas iban sin sombrero* (Ponent Mon, Catarata, 2022), de múltiples autoras (Corvillo, Carolina (guion), F. Noelia; Gala, Irene; Hirondelle, Irina; Palacios, Mercedes, y Del Pozo, Jen (dibujo), que ocuparán nuestros próximos análisis.

También la editorial Cascaborra, centrada siempre en el mercado español y promotora de una de las biografías de Hernández, ha anunciado una biografía de *Quevedo* (de Pablo Durà, Jaime Martínez y Angie Suárez) y otra de *Lope de Vega* (de Gol y José E. Martínez) como próximos lanzamientos. Esto nos recuerda una cita del crítico Álvaro Pons, en otra

biografía de Cascaborra recientemente publicada donde comenta: “Goya. *Saturnalia* transita en esos espacios de hibridación que tanto agradan al noveno arte y que hacen difícil aplicar cualquier etiqueta excepto una: la que nos indica que estamos ante un gran tebeo” (Pons, 2022, p. 131). La valoración de cada biografía será un juicio individual, tal vez guiada por el interés que tengamos por cada protagonista literario. Debemos recordar que dos premios nacionales de cómic en España son relatos sobre episodios concretos de autores de la literatura universal, como James Joyce (Alfonso Zapico, *Dublinés*, Astiberri, 2011, Premio Nacional de Cómic 2012) y Óscar Wilde (Javier de Isusi, *La divina comedia de Oscar Wilde*, Astiberri, 2019, Premio Nacional de Cómic 2020).

Además, es necesario aprender a valorar los juegos visuales de cada dibujante. Porque el cómic navega entre dos espacios, literatura y pintura. Esa hibridación enriquece estéticamente obras de no ficción que reproducen episodios concretos de nuestra memoria democrática. A partir de estas biografías literarias, podemos reconocer muchos versos inmortales e interpretarlos a través de su interacción con las ilustraciones.

Referencias

- Ahmed, M. (2016). *Openness of Comics: Generating Meaning Within Flexible Structures*. University Press of Mississippi.
- Alary, V. y Matly, M. (Eds.) (2020). *Narrativa gráfica de la Guerra Civil. Perspectivas globales y particulares*. Servicio de Publicaciones de la Universidad de León (colección Grafikalismos).
- Alary, V. (2016). La Guerra Civil Española vista desde la historieta. *Diablo-texto digital. Historieta y sociedad*, 1, 6-28.
- Aldama, F. L. (2019). Introduction to Focus: Graphic Nonfiction. *American Book Review*, 40(2), 3. <https://doi.org/10.1353/abr.2019.0001>
- Aleman Bay, C. (2022). *Textos inéditos e inconclusos de Miguel Hernández (Estudio y edición)*. Universidad de Jaén.
- Anaya-Reig, N. y Calvo Fernández, V. (2019). Algunas propuestas para rehabilitar el uso de la biografía en la Didáctica de la Lengua y la Literatura. *Revista de Educación de la Universidad de Granada*, 26, 223-236. <https://doi.org/10.30827/reugra.v26i0.133>
- Baile López, E. (2019). From Literature to Panels: A List of Adaptations of Tirant lo Blanc into Comics Medium. En D. Escandell y J. Rovira-Collado (Coords.), *Current Perspectives on Literary Reading* (pp. 161-172). John Benjamins Publishing Company.
- Barranco Madrid, J. (2022). Los cómics apuestan por las biografías, desde Josephine Baker a Rosa Parks y Putin. *La Vanguardia* [en línea]. <https://www.lavanguardia.com/cultura/20221103/8591702/comics-apuestan-biografias-josephine-baker-rosa-parks-putin.html>

- Bateman, J. (2014). *Text and image: a critical introduction to the visual-verbal divide*. Routledge.
- Bennet, T. (2014). Comics Poetry. Beyond 'Sequential Art'. *Image [&] Narrative*, 15(2), 106-123. <http://www.imageandnarrative.be/index.php/imagenarrative/article/view/544>
- Beronä, D. A. (2008). *Wordless books: the original graphic novels*. Abrams.
- Bombini, G. y Martín, S. (2021). La historieta: recorridos didácticos entre la lectura y la producción. *Textos. Didáctica de la lengua y la literatura*, 93, 8-14.
- Bush, E. (2022). Children's information books: initiatives and trends. En K. Coats, D. Stevenson y V. Yenika-Agbaw (Eds.), *A companion to children's literature* (pp. 157-167). Wiley Blackwell.
- Cañamares-Torrijos, C. (2021). Narrativas persuasivas: la función interpersonal en libros álbumes que retan estereotipos de género. En J. M. Trabado-Cabado (Ed.), *Lenguajes gráfico-narrativos: especificidades, intermedialidades y teorías gráficas* (pp. 49-78). Trea.
- Cohn, N. (2013). *The visual language of comics: introduction to the structure and cognition of sequential images*. Bloomsbury.
- Constenla, T. (2012). El cómic como espejo de vidas. *El País* [en línea]. http://cultura.elpais.com/cultura/2012/12/11/actualidad/1355251563_282448.html
- Cruz Suárez, J. C. y González Martín, D. (Eds.) (2013). *La memoria novelada II: ficcionalización, documentalismo y lugares de memoria en la narrativa memorialista española*. Peter Lang.
- Davies, D. y Rifkin, C. (Eds.) (2009). *Documenting Trauma in Comics. Traumatic Pasts, Embodied Histories, and Graphic Reportage*. Palgrave Macmillan.
- del Olmo Ibáñez, M. T. (2015). *Teoría de la Biografía*. Dykinson.
- del Olmo Ibáñez, M. T. y López Vega, A. (2020). Biografías histórica y literaria y didáctica de la historia y la literatura. En *Conference proceedings. Civinedu 2020: 4th International Virtual Conference on Educational Research and Innovation* (pp. 622-624). Redine. <http://hdl.handle.net/10045/110530>
- del Rey-Cabero, E. (2021). *(Des)montando el libro. Del cómic multilineal al cómic objeto*. Servicio de Publicaciones de la Universidad de León.
- Fernández de Arriba, D. (2015). La memoria del exilio a través del cómic: Un largo silencio, El arte de volar y Los surcos del azar. *CuCo [Cuadernos de Cómic]*, 4, 7-33. <http://cuadernosdecomic.com/revista4.php>
- Fernández de Arriba, D. (Ed.) (2018). *Memòria i vinyetes. La memòria històrica a l'aula a través del còmic*. Generalitat de Catalunya.

- Freán Hernández, O. y Merlo-Morat, P. (Eds.) (2020). *La memoria de la represión franquista en el cómic*. Le Grimh.
- García, S. (2010). *La novela gráfica*. Astiberri.
- Gibson, I. (s.f). Miguel Hernández en guerra. *Miguel Hernández*, Centro Virtual Cervantes. Instituto Cervantes. https://cvc.cervantes.es/literatura/escritores/m_hernandez/gibson.htm
- Groensteen, T. (1999). *Système de la bande dessinée*. Presses Universitaires de France.
- Groensteen, T. (2006). *Un objet culturel non identifié*. Editions de l'An 2.
- Guadamillas Gómez, M. V. (2018). Las antologías de micro-biografías ilustradas de mujeres relevantes. Consideraciones iniciales y propuesta de aplicación. *Microtextualidades*, 5, 116-127. <https://doi.org/10.31921/microtextualidades.n5a8>
- Gual Boronat, O. (2013). *Viñetas de posguerra. Los cómics como fuente para el estudio de la historia*. Universitat de València.
- Gutiérrez Gil, A. (2020). Tras los pasos de los grandes escritores áureos en la enseñanza universitaria: de las biografías canónicas a la visión del cine, la televisión y la publicidad. *Tejuelo*, 32, 171-196. <https://doi.org/10.17398/1988-8430.32.171>
- Hirsch, M. (2012). *The Generation of Postmemory: Writing and Visual Culture After the Holocaust*. Columbia University Press.
- Irwin, K. (2014). Graphic nonfiction: a survey of nonfiction comics. *Collection Building*, 33(4), 106-120. <https://doi.org/10.1108/CB-07-2014-0037>
- Jacobs, D. (2013). *Graphic encounters: comics and the sponsorship of multimodal literacy*. Bloomsbury.
- Kersten-Parrish, S. y Dallacqua, A. K. (2018). Three graphic nonfiction series that excite and educate. *The Reading Teacher*, 71(5), 627-633. <https://doi.org/10.1002/trtr.1683>
- Lauge Hansen, H. y Cruz Suárez, J. C. (Eds.) (2012). *La memoria novelada I: hibridación de género y metaficción en la novela española sobre la Guerra Civil y el franquismo, 2000-2010*. Peter Lang.
- Levi, P. (1999). *Si això és un home*. Edicions 62.
- López-Viñas, M., Miras, S. y Rovira-Collado, J. (2022). Biografías gráficas en Educación Secundaria: del cómic a la literatura. En E. Larrañaga y S. Yubero (comps.), *Promoción lectora y perspectivas socioeducativas de la literatura* (pp. 3-37). Dykinson.
- López Viñas, M. y Rovira-Collado, J. (2021). Biografía gráfica de Federico García Lorca. Textos, *Didáctica de la lengua y la literatura* 93, 29-35.
- Marimon Riutort, A. y Lladó Pol, F. (Eds.) (2021). El còmic i la història del segle xx [monogràfic]. *Afers*, 98. Afers.
- Matly, M. (2018). *El cómic sobre la Guerra Civil*. Cátedra.

- Matos, D. (2017). *Periodismo cómic. Una historia del género desde los pioneros a Joe Sacco*. Comunicación Social Ediciones y Publicaciones.
- Miras, S. y Rovira-Collado, J. (2021). La biografía gráfica como herramienta didáctica: acercamiento al universo literario de cuatro autores hispanoamericanos. En R. Fernández-Cobo (Ed.), *La enseñanza de la literatura Hispanoamericana. Nuevas líneas de investigación e innovación didáctica* (pp. 189-205). Universidad de Almería.
- Ortega, T. (2018). *Las caras de la guerra. La Guerra Civil a través de los personajes de las viñetas*. ACT Ediciones.
- Ortiz Hernández, F. (2019). Rescatado de su cárcel mortal. Aproximaciones a Miguel Hernández en el cómic. En J. Ferrándiz Lozano, J. L. Ferris, A. Larrabide Achútegui y E. M. Valero Juan (Coords.), *Miguel Hernández. Poeta en el mundo* (pp. 401-414). Instituto de Cultura Juan Gil Albert.
- Painter, C., Martin, J. y Unsworth, L. (2013). *Reading visual narratives: image analysis of children's picture books*. Equinox.
- Palomo Alepuz, L. (2019). Propuesta para la aplicación didáctica de *Lorca, un poeta en Nueva York* de Carles Esquembre. *Tebeosfera*, 10. https://www.tebeosfera.com/documentos/propuesta_para_la_aplicacion_didactica_de_lorca_un_poeta_en_nueva_york_de_carles_esquembre.html
- Pons, Á. (2019). Poesía gráfica, cuando la expresión gráfica no necesita ser narrativa. *Tebeosfera*, 12. https://www.tebeosfera.com/documentos/poesia_grafica_cuando_la_expresion_grafica_no_necesita_ser_narrativa.html
- Pons, Á. (2022). El baile entre el cómic y la pintura. Epílogo. En M. Gutiérrez (guion), M. Romero (Ilustr.), *Goya. Saturnalia* (pp. 130-131). Cascaborra.
- Postema, B. (2017). Silent comics. En F. Bramlett, R. T. Cook. y A. Meskin (Eds.), *The Routledge companion to comics* (pp. 201-208). Routledge.
- Rovira-Collado, J. (2013). Biografías literarias (y poesía) en viñetas [Taller]. En *Cómic como elemento didáctico II. Literatura e Historia en viñetas*. [Curso]. <http://aplicacionesdidacticascomicua2013.blogspot.com.es>
- Rovira-Collado, J. (2017). Canon artístico y criterios de selección de historietas. Las propuestas de Unicómic. *Umbral. Literatura para Infancia, Adolescencia y Juventud*, 12(3), 3-19. <http://rua.ua.es/dspace/handle/10045/104553>
- Rovira-Collado, J. (2022). Biografías gráficas para la educación literaria: literatura española en cómic. En B. A Roig Rechou, M. I. Soto López y M. Neira Rodríguez (coords.), *Cómic e Literatura* (pp.15-30). Xerais.
- Rovira-Collado, J. y Baile López, E. (2022). Algún día se pondrá el tiempo amarillo sobre mi fotografía: Miguel Hernández en viñetas. En

- V. Alary, E. Baile López y J. Rovira-Collado (Eds.), *Renovación del cómic en español: Lecturas de España a Hispanoamérica* (pp. 43-70). Le Grinh.
- Rovira Soler, J. C. (2020). *El taller literario de Miguel Hernández: (entre los clásicos y la vanguardia)*. Universidad de Jaén.
- Solé, I. (2008). *Estrategias de lectura*. Graó.
- Sousanis, N. (2015). *Unflattening*. Harvard University Press.
- Suau Pujadas, P. (2021). *El còmic i la memòria històrica. El cas de la Segona Guerra Mundial*. Dolmen.
- Tabernero-Sala, R. (Ed.). (2019). *El objeto libro en el universo infantil*. Prensas de la Universidad de Zaragoza.
- Touton, I., Alonso Carballés, J., Sanz-Gavillon, A-C. y Jareño Gila, C. (Eds.) (2021). *Trazos de memoria, trazos de historia. Cómic y franquismo*. Marmotilla.
- Traverso, E. (2011). *El pasado, instrucciones de uso*. Prometeo.
- Yus Ramos, F. (1997). *La interpretación y la imagen de masas*. Institut de Cultura "Juan Gil-Albert".



Análisis de webs editoriales en biografías de mujeres para público infantil y juvenil

Analysis of Editorial Websites in Biographies of Women for Children and Young People

Análise de sites editoriais em biografias de mulheres para crianças e jovens

Juan Senís* 

Montserrat Pena Presas** 

Cristina del Moral Barrigüete*** 

Para citar este artículo: Senís, J., Pena Presas, M. y Barrigüete, C. (2023). Análisis de webs editoriales en biografías de mujeres para público infantil y juvenil. *Revista Colombiana de Educación*, (89), 389-408. <https://doi.org/10.17227/rce.num89-17421>



Recibido: 31/05/2021
Evaluado: 07/03/2022

* Doctor en Filología Hispánica (uclm). Universidad de Zaragoza, Zaragoza, España. jsenis@unizar.es

** Doctora en Filología (usc). Universidad de Santiago de Compostela, Santiago de Compostela, España. montserrat.pena@usc.es

*** Doctora en Educación (ugr). Universidad de Granada, Granada, España. crismorab@ugr.es

Resumen

Tras el significativo e innegable auge de las biografías de mujeres destinadas al público infantil y juvenil en el mercado editorial de diferentes países, la crítica ha comprobado que estos libros de no ficción responden a modelos semejantes. Por un lado, trasladan los diferentes formatos de un sistema literario a otro y poseen un elevado grado de ficcionalización; por otro lado, su compromiso feminista suele ser limitado. Para continuar ahondando en su significación y su posición en el sistema literario, esta investigación analiza los epitextos públicos virtuales, en concreto, las webs editoriales de 14 colecciones y series de biografías de mujeres destinadas al público infantil y juvenil. El propósito principal es determinar si estas ejercen realmente una función orientadora para la mediación o si su propuesta es únicamente promocional e informativa. Para el análisis, se ha utilizado el modelo propuesto por Lluch y Escandell (2018), que atiende a la presentación de la web, a la estructura, las redes sociales, a las personas usuarias y al contenido textual presentado en cada una de ellas. Como conclusiones, se observa falta de dinamismo de estas webs, escasa presencia de recursos multimedia y educativos, con excepción de algún caso concreto, y una finalidad comercial muy clara.

Palabras clave

biografías; mujeres; literatura infantil y juvenil; no ficción; epitextos virtuales

Keywords

biographies; women; children's and young literature; non-fiction books; virtual epitexts

Abstract

Following the significant and undeniable boom of women's biographies aimed at children and young people in the publishing market in different countries, critics have found that these non-fiction books contain similar models. On the one hand, they transfer different formats from one literary system to another and have a high degree of fictionalization. On the other hand, their feminist commitment is often limited. To further explore their significance and position in the literary system, this paper analyses virtual public epitexts, particularly the editorial websites of 14 collections and series of women biographies aimed at children and young people. The main objective is to determine whether these editorial websites really have a guiding function for mediation or whether their proposal is only promotional or informative. For the analysis, we use the model proposed by Lluch and Escandell (2018), which considers the website presentation, the structure, the social networks, the users and the textual content presented in each of them. Among the conclusions, there is a lack of dynamism in the websites, a scarce presence of multimedia and educational resources, except for some specific cases, and a clear-cut commercial purpose.

Resumo

Após o significativo e inegável boom das biografias de mulheres destinadas a crianças e jovens no mercado editorial em diferentes países, os críticos descobriram que estes livros de não-ficção contêm modelos semelhantes. Por um lado, transferem formatos de um sistema literário para outro, têm também um elevado grau de ficcionalização. Por outro lado, o seu compromisso feminista é normalmente limitado. A fim de explorar melhor o seu significado e a sua posição no sistema literário, este artigo analisa os epitextos públicos virtuais, especificamente, os sites editoriais de 14 colecções e séries de biografias de mulheres destinadas a crianças e jovens. O objectivo principal é determinar se estes sites editoriais têm realmente uma função de orientação para a mediação ou se, pelo contrário, a sua proposta é apenas promocional ou informativa. Para a análise, foi utilizado o modelo proposto por Lluch e Escandell (2018), que tem em conta a apresentação do website, a estrutura, as redes sociais, os utilizadores e o conteúdo textual apresentado em cada um deles. Entre as conclusões, há uma clara falta de dinamismo nos websites, uma presença escassa de recursos multimédia e educativos, com excepção de alguns casos específicos, e um objectivo comercial muito claro.

Palavras-chave

biografias; mulheres; literatura infanto-juvenil; não ficção; epitextos virtuais

Introducción

El libro de no ficción se ha revelado, en los últimos diez años, como un espacio privilegiado en la renovación de las obras destinadas al público infantil. Sus peculiares características, entre las que destacan la apuesta por realizar una lectura muy poco lineal, las posibilidades que ofrece al lectorado de interaccionar físicamente con el libro, la presencia de elementos como índices, diagramas, esquemas, mapas conceptuales o sus intersecciones, cada vez más marcadas, con el ámbito de la ficción, lo han llevado, en no pocas ocasiones, a presentar un formato híbrido (Garralón, 2013; Goga *et al.*, 2021; Grilli, 2020; Lartitegui, 2019, Sampériz *et al.*, 2021). En palabras de Tabernero *et al.* (2022), el libro de no ficción: “Se trataría de una nueva modalidad de libro ilustrado que potencia la exposición de una información sesgada, de tal modo que conduce al lector a la necesidad de posicionarse ante lo que se presenta” (p. 3). A esto sería necesario añadir la visión personalísima de las instancias autoriales responsables de la creación de la obra y la mirada particular que esto supone desde una perspectiva emocional y sensorial.

Dentro del libro de no ficción, es necesario señalar el auge de las biografías de mujeres destinadas al público infantil y juvenil, como un género propio que ya ha despertado la atención de la crítica (Aguilar, 2020; Calvo *et al.*, 2021; García, 2020) y que, en los últimos tiempos, además, ha sido contemplado desde una perspectiva plurilingüe (Mociño-González y Santana, 2022; Senís *et al.*, 2022). En las citadas investigaciones, se encuentran diferentes perspectivas en la apreciación de estas biografías, desde las que las contemplan como una herramienta muy útil en cuanto a su uso escolar, hasta las que las cuestionan por su escaso compromiso feminista. Por estos motivos, y dado que se trata de un género relativamente nuevo y que, por eso mismo, puede producir cierta perplejidad en las personas encargadas de la mediación, parece necesario analizar cómo se presentan estas biografías en las webs de las editoriales que las acogen.

Las webs editoriales son, quizá, la herramienta más inmediata con la que cuentan las personas mediadoras para acercarse a los libros. La crítica ha establecido que estas forman parte de lo que se llama “epitextos públicos virtuales”, es decir, “documentos de múltiples tipos, con funciones comunicativas como comentar, difundir, modificar y ampliar” (Lluch *et al.*, 2015, p. 798), que las editoriales crearían con el objetivo de la venta de libros y la promoción de la lectura por internet. Su utilidad y su funcionalidad han sido exploradas en el ámbito de la no ficción, desde diferentes perspectivas, tomando en cuenta tanto al *booktrailer* (Tabernero *et al.*, 2022) como a la web editorial (Romero Oliva *et al.*, 2021). En el primer caso, las autoras establecen que el *booktrailer* propone una estrategia de

lectura clara y que guían al lectorado en la construcción del significado. En el segundo, los autores indican que, también en el libro de no ficción, el rol de mediación se ofrece desde la propia editorial, si bien esto podría conllevar praxis lectoras erróneas.

El acercamiento que propone este artículo se centra únicamente en los epitextos públicos editoriales que atañen a las biografías de mujeres en la literatura infantil y juvenil. De hecho, este estudio es la prolongación natural de dos trabajos previos (Senís *et al.*, 2022; Pena *et al.*, 2023), enmarcados en el proyecto I+D PID2021-126392OB-I00 *Lecturas no ficcionales para la integración de ciudadanas y ciudadanos críticos en el nuevo ecosistema cultural* (IP: Rosa Tabernero Sala), centrados en el análisis de las biografías de mujeres destinadas para el público infantil y juvenil en el ámbito peninsular. En ambos casos, y pese a que el enfoque era distinto (atendiendo el primero al grado de compromiso feminista de estas obras y el segundo al grado de ficcionalización que presentaban las mismas), el análisis se centraba en los propios libros. En esta ocasión se analiza cómo se han promocionado estos volúmenes a través de sus epitextos públicos virtuales y oficiales, más en concreto, las webs de las editoriales en las que se publican.

Como se ha señalado anteriormente, al ser las biografías de mujeres un subgénero bastante nuevo y en auge, se cree que el papel de los epitextos públicos virtuales es fundamental a la hora de guiar la lectura y la mediación. Asimismo, dicha orientación se vuelve incluso más necesaria cuando estamos abordando un tema tan complejo como el de las mujeres y su papel en la configuración de la historia, es decir, de lo que se considera apto para ser contado o no.

En consonancia, el objetivo principal de nuestro análisis consiste en determinar si las webs editoriales analizadas ejercen realmente una función orientadora para las personas encargadas de la mediación. Se establece la hipótesis de si las estrategias de recepción que proponen estos epitextos virtuales públicos ofrecen una lectura interactiva, fragmentada y libre, pero también guiada, desde un aprendizaje emocional y lúdico, acorde con la sociedad digital actual (Tabernero *et al.*, 2022) o si, por el contrario, se quedan como mera información estática o promocional y de consumo. De este objetivo general se derivan otros que tienen que ver con establecer cómo se colocan estos volúmenes en las webs editoriales, analizar qué mensajes han presentado las editoriales como relevantes y establecer el público cautivo al que se dirigen estos espacios virtuales.

Metodología

La metodología por la que se ha optado responde a los parámetros cualitativos desde una perspectiva interpretativa, la más habitual en el marco de estos enfoques (Eisner, 1998). En concreto, se parte del estudio de casos colectivo (Stake, 1998), que permite indagar un fenómeno concreto, el de los epitextos virtuales editoriales, para intentar llegar a un entendimiento mejor y más profundo de estos. La investigación tiene tres fases claras, teniendo en cuenta que se parte de trabajos anteriores de la misma autoría.

Fase 1. A partir del corpus inicial de treinta y cinco obras en diferentes lenguas peninsulares que se han tenido en cuenta en estudios anteriores sobre biografías de mujeres dedicadas al público infantil y juvenil, se seleccionaron catorce webs editoriales. Se atendió al criterio principal de que se tratara de colecciones o de obras que hubieran dado lugar, al menos, a un segundo volumen que completara una primera publicación. Esto se debe a que se entendía que las webs de series o colecciones serían más completas, o aportarían más material destinado a mediadores, que las que solo contaban con una única obra de biografías de mujeres que promocionar. De esta manera, las series y editoriales seleccionadas para este estudio son las siguientes:

Tabla 1.

Selección de editoriales y páginas web

Títulos/Editoriales	Páginas web
<i>Pequeña & Grande</i> (Alba Editorial)	https://www.pequenaygrande.es
<i>Mi primer Pequeña & Grande</i> (Alba Editorial)	https://www.albaeditorial.es/infantil/mi-primer-pequena-grande
<i>Cuentos de buenas noches para niñas rebeldes</i> (Planeta)	https://cuentos-de-buenas-noches-para-ninas-rebeldes.planetadelibros.com
<i>Miranda</i> (Edelvives)	https://www.edelvives.com/es/literatura/ss/coleccion-miranda
<i>Antiprincesas</i> (Chirimbote)	https://tienda-chirimbote.mercadoshops.com.ar/
<i>Pioneiras</i> (Xerais)	https://www.xerais.gal/libro.php?id=5139515
<i>Contem històries de dones d'ací</i> (Vincle)	https://vincleeditorial.com/producte/contem-histories-de-dones-daci/
<i>Ella&Él</i> (The Galobart)	https://thegalobart.com/coleccion-ella-y-el/
<i>Mis Pequeños Héroes</i> (Shackleton)	https://shackletonbooks.com/19-mis-pequeños-héroes
<i>Mujeres extraordinarias</i> (Salvat / El País)	https://www.salvat.com/colecciones/mujeres-extraordinarias/#coleccion
<i>Mulleres braves da nosa historia</i> (Urco)	http://urcoeditora.com/categoria-producto/infantil/mulleres-braves-da-nosa-historia/

Titulos/Editoriales	Páginas web
<i>Mujeres de ciencia</i> (Nórdica/Capitán Swing®)	https://capitanswing.com/libros/mujeres-de-ciencia/
<i>Dones valencianes que han fet historia</i> (Bromera)	https://bromera.com/infantil-juvenil/descobrint-el-mon/5082-dones-valencianes-que-han-fet-historia-9788490269145.html
<i>Mujeres</i> (Isabel Ruiz-Autoedición)	https://www.isabelruizruizilustracion.com/ilustropos

Fuente: elaboración propia.

Fase 2. Búsqueda y aplicación de una propuesta analítica que pudiese ser utilizada con las webs editoriales. Así, los parámetros utilizados para inspeccionar las webs se basan en una propuesta de elaboración propia sobre el completo esquema creado por Lluch y Escandell (2018). Dichos parámetros son los siguientes:

1. Presentación de la serie/colección en la web de la editorial: se considera el tipo de contenido facilitado en la presentación, el lugar donde se emplaza el producto, la forma de presentarlo, el estilo utilizado y el público al que se dirige el texto.
2. Estructura y tipología de la información:
 - 2.1. Manera de presentación: se analiza si la colección/serie tiene una web propia y si el contenido se muestra de manera dinámica.
 - 2.2. Finalidad y tipo de interacción: se especifica la finalidad que tienen esas webs y el lugar en el que aparecen.
 - 2.3. Recursos multimedia: se analiza cómo se incorporan, qué tipo de producto son y de quién es la autoría: *booktuber* ajeno o elaborado por la propia editorial, mediadores y mediadoras, trabajo escolar, etc.
3. Redes sociales:
 - 3.1. Tipo de red social utilizada: Facebook, Twitter, Instagram o Youtube.
 - 3.2. Frecuencia de interacción y participación: se analiza si los íconos se incluyen en la página principal, si se trata de redes vivas o si se responde con frecuencia y cierta inmediatez a las personas usuarias.
4. Personas usuarias:
 - 4.1. Adecuación a las personas usuarias: se analiza la posibilidad de que el usuario interactúe con la web, si puede registrarse o si existe la posibilidad de que el usuario deje comentarios.

- 4.2. Presencia de textos dirigidos directamente al destinatario: se analiza en qué se incide en esos textos y cuáles son los aspectos que se destacan.
- 4.3. Presencia de textos creados por los destinatarios: se analiza qué se resalta en ellos y cuáles son los aspectos que estos remarcan.
5. Contenido textual
 - 5.1. Tipo de contenido: se analiza cuáles son las características del contenido incluido (imagen, referencia completa, etc.), la atención a la colección y a la autoría, prestando especial atención a si hay contenido específicamente educativo.
 - 5.2. Forma de relacionar el contenido: se analiza si se propone un itinerario de lecturas o si se lleva al usuario fuera de la web para ver contenidos que ha generado el libro.
 - 5.3. Inclusión de elementos o de menciones específicamente feministas.

Se escoge esta propuesta de Lluch y Escandell (2018) porque analiza muchos de los elementos que interesaba tener en cuenta, en particular los que ponen el foco en la interacción con las personas usuarias y en la creación de contenidos por su parte. Además, tiene la ventaja de estar pensada para cualquier tipo de web editorial, sin tener en cuenta si el espacio es de una editorial centrada únicamente en el público infantil y juvenil, especializada en no ficción o de contenido más general.

Fase 3. Discusión de los resultados obtenidos y establecimiento de posibles mejoras en las webs, relacionadas con la utilidad para instancias mediadoras, a modo de conclusiones.

Resultados

Los resultados que siguen a continuación se dividen en cinco categorías, establecidas a partir de la adaptación propia de los parámetros de Lluch y Escandell (2018).

Presentación de la serie o colección en la web de la editorial

El primer hecho significativo que se deriva del análisis es que solo una de las colecciones incluidas en el corpus cuenta con una web propia y exclusiva, que no depende del dominio de la editorial y cuyo acceso es directo. Se trata de *Pequeña&Grande*, de la editorial Alba. Es, además, un caso destacable porque dicha colección contaba con un espacio alojado en el dominio de la propia editorial, que hace poco ha dado lugar a un

espacio independiente al cual se accede con la dirección electrónica que remite al nombre de la propia colección. Por lo tanto, es un síntoma del éxito de esta propuesta, sin duda alguna uno de los más reseñables de los últimos años y que, incluso, ha dado lugar a claras imitaciones, como *Ella&Él*.

Paradójicamente, no sucede lo mismo con la colección análoga creada también por Alba para el prelectorado, *Mi Primer Pequeña&Grande*, que no cuenta con web propia y solo tiene una sección dentro del dominio general. Esto puede ser un síntoma del desigual éxito de ambas propuestas o de que la editorial ha decidido invertir en la web de la colección primigenia, más conocida y exitosa.

La existencia de una web propia no se da en otros casos, ni siquiera en aquellas colecciones que pertenecen a grandes grupos editoriales (como Planeta o Edelvives), en las que se pueden encontrar webs más o menos completas y de contenido variado, pero siempre enmarcadas dentro del dominio de la editorial y sin acceso independiente. En general, su dirección se añade a la de la propia editorial después de una barra. En esos casos (*Miranda*, *Cuentos de buenas noches para niñas rebeldes*) existe una web dentro de la editorial dedicada a la propia colección, como también sucede en *Antiprincesas*, de Chirimbote, aunque curiosamente en esta ocasión se trata de una colección que se hizo un nombre propio al ser de las pioneras en recuperar la historia de las mujeres y que impulsó la propia editorial a la que pertenece.

En el resto de los casos, los libros aparecen de manera independiente dentro del catálogo, por lo que resulta preciso conocerlos para localizarlos. Desafortunadamente, esto ocurre sobre todo en editoriales que publican en lenguas minorizadas, donde además la existencia de este tipo de volúmenes es bastante menor.

En conclusión, y a excepción de *Pequeña&Grande*, *Cuentos de buenas noches para niñas rebeldes*, *Miranda* y *Antiprincesas*, que tienen espacios reservados a las colecciones (en el primer caso, hasta una web de acceso directo), los demás volúmenes están dentro de las webs editoriales dentro de las cuales, además, encontrarlos no siempre es fácil.

Estructura y tipología de la información

En primer lugar, debemos fijarnos en si hay una presentación general de la colección en la web, es decir, un epitexto público que dé la bienvenida a la persona lectora/consumidora/prosumidora y resuma de alguna manera su contenido y orientación. Además, que lo haga antes de que la persona usuaria explore más la web o, incluso, se introduzca en la consulta de volúmenes concretos es algo positivo, ya que orienta a los futuros destinatarios.

El texto más extenso es el de *Pequeña&Grande*. Además, incluye un subtítulo: *Algún día te tocará a ti*, muy en consonancia con la orientación de la colección, quizá como consecuencia también de tener una web independiente.

Hola. Bienvenidos a la página web de Pequeña&Grande, la exitosa colección de biografías ilustradas de grandes figuras de la historia. Te invitamos a descubrir a personas extraordinarias del mundo de la ciencia, el arte, la música, el deporte, la literatura, la moda, el activismo... personas increíbles con las que niñas y niños puedan aprender e identificarse. Estos libros muestran la vida de personas singulares y valientes que han dejado una huella imborrable y en muchos casos lecciones de vida que siguen vigentes hoy más que nunca. Gracias a su tesón, talento y esfuerzo han logrado hacer de este un mundo mejor. Como sostiene su autora, "Pequeña&Grande celebra la singularidad, más allá del género y de las etiquetas". Por ello, entre sus objetivos está desmontar estereotipos. Y eso es justamente lo que hacen sus protagonistas: romper moldes a partir de sus propios actos.

La colección comenzó centrándose en recuperar vidas de mujeres, pero ha evolucionado hasta incluir también las de hombres singulares. Por este motivo, se observa también una insistencia reiterada en el sustantivo colectivo "personas", aquí claramente buscado.

En *Cuentos de buenas noches para niñas rebeldes*, el otro gran éxito editorial de este tipo de libros en nuestro país, la estructura de la web de bienvenida es ligeramente distinta. Al acceder a la página vemos, en primer lugar, dos productos ligados a la colección (Agenda y Diario). Justo debajo, hay un texto en mayúsculas: "HABÍA UNA VEZ 200 MUJERES QUE CAMBIARON EL MUNDO... ESTAS SON SUS HISTORIAS", que encabeza la sección en que aparecen los tres primeros volúmenes de la colección. A continuación, hay un *booktrailer* disponible en YouTube y el siguiente texto, acompañado por una foto de las autoras, que se ha convertido ya en un gran reclamo para la colección:

Elena Favilli y Francesca Cavallo dirigen Timbuktu Labs, una empresa de medios de comunicación infantiles con sede en Venice (California). Para publicar el libro recurrieron a una campaña de crowdfunding en Kickstarter y en Indiegogo, llegando a ser el primer libro con más recaudación de la historia (más de 1,28 millones de dólares) gracias a las donaciones de 30.000 patrocinadores de 75 países.

Después, y para cerrar esta página de inicio, aparecen destacados dos *hashtags* (#niñasrebeldes, #rebelgirls) y tres citas de distintos medios con elogios de la colección.

Respecto a otras colecciones con varios volúmenes, la presentación es menos elaborada, como vemos en *Mi primer Pequeña&Grande* ("La primera colección de libros de cartón para bebés y niños pequeños de

las grandes figuras de la historia"); en *Miranda*, donde hay una foto de la autora, Itziar Miranda, como encabezamiento, y un sucinto architexto ("Mujeres que dejan huella"), que resume el objetivo de la serie; o la colección de *Shackelton* ("Mis pequeños héroes"), que solo añade un breve texto debajo del título ("Científicos, aventureros, inventores, artistas... Descubre las figuras que han contribuido a hacer del mundo un lugar mejor"). *Antiprincesas*, por su parte, presenta un extenso texto en letra pequeña y poco legible que se va alternando con las cubiertas de los distintos libros y donde se explica con detalle el origen de la colección.

Por el contrario, en aquellos volúmenes que no forman estrictamente una colección, sino que se reducen a dos o tres títulos, el texto de presentación es el mismo que el que informa del propio libro, como ocurre en *Dones valencianes* o en *Mujeres*, de Isabel Ruiz, mientras que en la colección *Mulleres braves da nosa historia*, no existe introducción alguna que resuma el espíritu de la colección, aunque esta cuente ya con cinco volúmenes. En suma, un 35,71 % de las series o colecciones analizadas no cuentan con un texto introductorio propio, sino que este coincide con el de la obra en cuestión.

En cuanto a la presentación de la información sobre la colección o la serie de libros, la estructura y la tipología de los sitios editoriales es estática. En la mayoría de los casos, se trata de webs que podríamos considerar meros escaparates y cuya finalidad es solo informativa y comercial. Con esto nos referimos a que, en no pocas ocasiones, la información que se ofrece tiene que ver directamente con los datos necesarios para adquirir un libro: título, autoría, precio o ISBN.

Por lo regular, tras acceder a la web editorial se pueden ver las cubiertas de los distintos libros y, a partir de ahí, se pincha en cada una de ellas para acceder a la información concreta sobre el volumen. Es aquí donde se observan las mayores diferencias y donde entran los contenidos multimedia que pueden cambiar los epitextos virtuales.

En determinadas webs, al pinchar en la cubierta del libro, se accede a la ficha técnica y a un texto orientativo o explicativo, que funciona como sinopsis. Un paso más lo dan aquellas páginas que, en la sección dedicada al libro en concreto, introducen contenido multimedia de distinto tipo. *Pequeña&Grande*, por ejemplo, provee información limitada detrás de cada cubierta, pero se compensa en la parte de extras, que se comentarán más adelante, y en un apartado dedicado a las ilustradoras de todos los volúmenes. En la web de *Cuentos de buenas noches para niñas rebeldes*, una vez dentro del espacio de cada volumen, se puede descargar un fragmento, es posible escuchar un audio e incluso acceder a artículos que han hablado de la colección, mientras que algunas webs de editoriales pequeñas dan al público usuario la posibilidad de descargar

una parte, generalmente el primer capítulo, como sucede en *Contem històries de dones d'ací* o *Dones valencianes que han fet història*, o una lámina para colorear (*Pioneiras 2*). En *Mujeres*, en fin, hay una extensa galería de imágenes en la propia página que sirve como adelanto de las ilustraciones y como puerta de entrada al propio volumen.

En este sentido, los casos más significativos son las colecciones *Miranda* y *Mis pequeños héroes*, por el uso sistemático que hacen de los vídeos de YouTube como material complementario. En la primera, tras pinchar en la portada, se accede a un dominio particular del libro donde encontramos un vídeo, de un minuto de duración, donde la propia Itziar Miranda hace una presentación de cada volumen. La segunda va un poco más allá porque, desde la web de cada uno de los libros, hay dos enlaces: en uno se anima a ver el cuento animado de ese mismo volumen y en el otro a suscribirse al canal de YouTube ("¡Suscríbete a nuestro canal de *YouTube* Shackleton Kids, para ver los vídeos de tus héroes favoritos!").

Redes sociales

Si se atiende al análisis de la presencia en las redes sociales de estos libros ilustrados, excepto en un caso, *Antiprincesas*, que cuenta con Facebook, Twitter e Instagram propios (a pesar de que en la cuenta se introduzca contenido propio de la editorial en general y no solo de la colección), ninguna colección tiene cuenta propia. Sin embargo, es verdad que ciertas colecciones son privilegiadas desde el espacio web, como *Cuentos de buenas noches para niñas rebeldes*. En consonancia con esto, llama la atención la creación de *hashtags* propios (#niñasrebeldes, #pequeñay-grande, #mispequeñoshéros) por parte de las propias editoriales, que permiten usarlos a la hora de compartir publicaciones en las redes y a que, a veces, tienen réplicas en inglés (#rebelgirls o #littlepeoplebigdreams), lo que en algunos casos ocurre porque las colecciones también funcionan en el mercado anglófono. Varias son las editoriales que los incluyen en las propias webs y que incluso permiten acceder desde ellas a la red social en cuestión. Esto está pensado en particular para Instagram, donde estos posts han proliferado de manera muy significativa y donde se potencia el carácter comercial y marcadamente postfeminista (McRobbie, 2007) de estos volúmenes. El término postfeminista, tal y como lo usa esta autora, alude a cómo el neoliberalismo se ha adueñado de algunas conquistas de los feminismos para mostrarlos en diferentes tipos de productos, creando así una narrativa falsamente feminista, pero atractiva para una parte importante de la población.

Algunas editoriales, como Xerais o Nórdica, permiten compartir contenido con facilidad a través de las redes, pero no son capaces de ir más allá, es decir, de generar interacciones entre su público lector

y el material que presentan. En muchos casos, se limitan a retuitear o colocar en las historias destacadas las lecturas o recomendaciones que crean sus lectoras y lectores, pero no les sacan más partido ni generan diálogo a partir de ahí.

Personas usuarias

En relación con la poca interacción que se acaba de comentar, es notoria la escasa adecuación a las personas usuarias, pues apenas se facilita la interacción: en más de la mitad de los casos, esta es nula. Por otra parte, tan solo tres editoriales permiten registrarse en su página, lo que propicia que casi no existan textos creados por los usuarios o que estos se limiten fundamentalmente a ensalzar las colecciones. Como hecho curioso, algunos de ellos reclaman que los niños (como entes masculinos) también puedan disfrutar estas historias. Por ejemplo, una usuaria del espacio virtual de *Cuentos de buenas noches para niñas rebeldes* (alojada en la web de Planeta), escribe: “Tengo un hijo y una hija, a los 2 les encanta el libro, pero mi hijo me pregunta por qué no sale ningún chico... Creo que deberíais hacer otro para niños rebeldes...”. En realidad, la usuaria hace suya una petición que muchas editoriales ya han recogido, como demuestra ese epitexto inicial de la web de *Pequeña&Grande*, en el que se alude a que la colección recupera las vidas de “personas extraordinarias”.

En los textos pensados para las usuarias y los usuarios, llama la atención el hecho de que no se contemple un destinatario claro, de lo que es un buen ejemplo esta cita que aparece en la web de la editorial Planeta: “En un mundo ideal, no solo las madres leerían este libro a sus hijas, sino que también los profesores lo usarían en sus clases” (*Sunday Times*, sobre *Cuentos de buenas noches para niñas rebeldes*). Tan solo una colección, *Pequeña&Grande*, ofrece en la web material específicamente pensado para la mediación, lo cual refuerza la idea de que no existe un destinatario modelo. Las editoriales parecen así no cerrar la puerta a posibles consumidores: un exceso de material de mediación podría hacer parecer que ese libro o colección solo se usa en la escuela.

En cuanto al tipo de mensajes que se resaltan, se incide mucho en estas mujeres como modelo de éxito “individual”, es decir, en la idea de que, si lo intentas, tú también puedes pasar a formar parte de ese grupo de mujeres “escogidas” que cambiaron el rumbo de la historia o del saber en sus diferentes campos. El lema “algún día te tocará a ti”, que preside la web de *Pequeña&Grande* es un claro ejemplo de esto. Se pierde así lo colectivo, lo que sin duda nos hace cuestionarnos de nuevo su carácter feminista (Senís et al., 2022).

Contenido textual

Por lo general, el contenido textual complementario que se proporciona es muy básico y apenas ofrece material que vaya más allá de lo comercial. Son varias las webs que permiten descargar un capítulo o escuchar un fragmento, o que incluyen enlaces a vídeos en que se recrea el libro de diversas maneras, como ya se ha indicado. Pero tan solo una colección cuenta con contenido realmente educativo (*Pequeña&Grande*), que se presenta de forma explícita:

“En este apartado encontrarás fichas pedagógicas para profesores especialmente elaboradas para trabajar en clase con grupos de niños y niñas de 6 a 12 años, así como fichas para colorear, pintar y escribir.”

De hecho, en la sección de extras hay, en primer lugar, fichas para escribir y seis fichas para dibujar en catalán y castellano, que se pueden descargar y que son más bien lúdicas, pues proponen actividades de diverso cariz, desde colorearlas hasta crear un propio trofeo, etc. Sin embargo, en la colección se da un paso más allá y, tal vez empujada por su incuestionable éxito y también con el fin de atender la desorientación de las personas encargadas de la mediación, ya sean padres o madres o docentes, que sin duda desconocen las claves de un subgénero de reciente auge y que solo tangencialmente tiene relación con la ficción y la narración, pone a disposición de cualquier persona usuaria diez fichas pedagógicas descargables.

Tras la portada, en la que se reproduce la cubierta del libro y se consigna la edad de lectura y el precio, aparece en un recuadro un texto introductorio que es el mismo en todas las guías:

Esta guía pretende ser un soporte para el profesorado, las familias y el alumnado que ayude a los lectores a desarrollar sus competencias, el pensamiento crítico, la creatividad y la imaginación. Las actividades didácticas están pensadas para poner el foco en nuestros pequeños, siendo ellos los protagonistas de su propio aprendizaje. Las actividades de esta guía ayudarán a establecer vínculos entre el adulto y el alumnado, creando así un ambiente de confianza óptimo para el aprendizaje y su desarrollo emocional.

Curiosamente, lo que en la web se anuncia para profesores aquí se amplía a otras figuras de mediación, aunque no deja claro si es una guía para el alumnado autónomo o para la guía por parte de una figura adulta. Asimismo, es curioso que, en el margen derecho de las fichas, figure solo “Fichas para profesores”.

De ahí se pasa a la primera parte, titulada “Preguntas”, que va también encabezada por el mismo texto en todas las guías:

Consta de una serie de preguntas y propuestas que puede hacer el adulto a los lectores. Los objetivos son: establecer un vínculo de confianza entre el adulto y el alumnado, mejorar la comprensión del cuento a partir de las ilustraciones y de la lectura, reflexionar y despertar la curiosidad y la imaginación. Son infinitas las posibles actividades y preguntas que se nos pueden ocurrir y que nos sugiere cada cuento. Aquí presentamos algunas propuestas que pueden ayudarlos a facilitar la comprensión de la lectura, la interpretación de las ilustraciones, potenciar el pensamiento crítico... No es necesario realizarlas todas; la idea es que cada uno llegue hasta donde quiera y realice aquello que le sea atractivo, adecuado y significativo.

A partir de la advertencia inicial, en la parte de preguntas también se repite la estructura en todos los volúmenes. Las tres primeras preguntas están dedicadas a reflexionar sobre la cubierta, la contracubierta, el lomo y las guardas. Además, son doblemente pedagógicas porque no solo se centran en el contenido, sino en explicar qué son cada una de estas partes en un libro. A partir de ahí, las trece preguntas restantes (hasta alcanzar las dieciséis) se centran en las distintas secuencias de la obra y van siguiéndolas punto por punto, incorporando preguntas de comprensión junto a otras de interpretación y cierto debate. En general, se trata de unas guías de lectura muy pegadas al texto, que apenas van más allá y que pasan por encima de cuestiones un poco espinosas en ocasiones con eufemismos. Otro problema añadido es la ambigüedad de los destinatarios: le habla a la persona mediadora, pero las preguntas se plantean de forma directa, como si fueran para el lectorado infantil. Resulta un tanto confusa esta propuesta, pero vuelve ahondar en la indefinición de las webs respecto al público que buscan.

La segunda parte de las guías se titula “Actividades”, y se presenta de la siguiente manera:

Compuesta por actividades pensadas para que el alumnado las desarrolle de forma individual o cooperativa. Los objetivos son: comprender el sentido global del cuento, localizar información y las ideas más relevantes, relacionar la información con las experiencias personales y ser capaz de opinar y argumentar desde un punto de vista crítico. Las primeras actividades son para resolver de forma individual o por parejas, y la última actividad es una propuesta o juego de trabajo colectivo.

En las actividades, hay algunas lúdicas (unir los puntos, crucigramas, sopas de letras, las siete diferencias, etc.) y otras más creativas y reflexivas (generalmente la actividad final, pensada para ser trabajada en grupo). No cumplen, empero, los objetivos planteados en la presentación, porque no inciden en cuestiones de comprensión global ni desarrollan el pensamiento crítico. Además, en estas actividades complementarias se pierde la

oportunidad de abrir itinerarios que vayan más allá del propio libro y que lleven al público lector a indagar sobre la figura biografiada a través de enlaces de calidad o material bibliográfico complementario. Esta función del libro de no ficción para el público infantil, que en la actualidad es fundamental (Garralón, 2013; Lartitegui, 2019; Sampériz *et al.*, 2020), queda desaprovechada en estos materiales.

No obstante, no es una excepción dentro del corpus. No hay, en los epitextos analizados, una propuesta de lectura de ampliación (ya sea virtual o en formato analógico) que permita a las personas usuarias llevar a cabo una exploración dirigida a partir del propio libro de la colección. No se proporcionan enlaces de calidad para ampliar la información, contrastados y con autoridad, o libros que sirvan para seguir explorando. Los posibles itinerarios de lectura (aunque tan solo alcanzan el 25 % de las webs de este corpus) se ofrecen dentro de la propia editorial o colección. Ocurre así en el caso de Nórdica o en el de Chirimbote, por ejemplo, incluyendo enlaces a libros que están relacionados con la publicación, con una finalidad claramente comercial que no va más allá de obras de la propia editorial.

Al mismo tiempo, en las guías de lectura de *Pequeña&Grande* resulta llamativo que no se haga ninguna mención a cuestiones estrictamente feministas, y que incluso se evite de modo expreso la palabra feminismo. No es una excepción, empero. En este sentido, solo las colecciones que responden a proyectos reivindicativos (*Mujeres* o *Chirimbote*) se muestran más libres y comprometidas a este respecto, pero su alcance es limitado, ya que no parecen contar con medios ni con la difusión necesaria para plasmar ese compromiso en materiales concretos, como ocurría en *Pequeña&Grande*.

Para finalizar, y más allá del contenido adicional meramente textual, se puede destacar la apuesta de algunas colecciones por ofrecer productos relacionados con ellas. Un caso claro es el de *Cuentos de buenas noches para niñas rebeldes*, que ha creado una agenda y un diario. *Pequeña&Grande*, por su parte, presenta *Mi pequeño gran diario* en su tienda virtual, y *Dones valencianes que han fet història*, una bolsa de tela en un enlace (“Compra la bossa de les dones valencianes”). Pero el caso más significativo y destacable es el de *Miranda*, que vincula dos tipos de contenidos complementarios. Por un lado, en “Otros artículos de la colección”, encontramos cuadernos, tarjetas, un diario, etc., es decir, productos más o menos relacionados con el libro, pero como ya se ha dicho con un fin puramente mercantil. Más abajo, en la propia web, figura la sección “Complementos Miranda”, donde se puede adquirir incluso una gran variedad de artículos como colgantes, carteras, bolsas de tela, espejos de bolso, abanicos y estuches, a veces de manera duplicada, tanto en versión adulta como infantil.

El peso de lo promocional es tan fuerte que, en no pocas ocasiones, oscurece incluso el nombre de las autoras y de las ilustradoras de las obras, que solo parecen hacer acto de presencia cuando la colección ya ha triunfado (*Pequeña&Grande, Cuentos de buenas noches para niñas rebeldes*) o cuando quien lo ha escrito es claramente un reclamo publicitario (*Miranda*). Sin duda, todo esto es una muestra evidente, de nuevo, de que buena parte de estas colecciones no se corresponden con lo que se ha definido como un libro de no ficción feminista (Senís *et al.*, 2022) y que pertenecen de lleno al postfeminismo (McRobbie, 2007), como también señala, a su vez, García González (2020; 2021).

Conclusiones

Del análisis que se ha realizado en las catorce webs seleccionadas para este estudio, se desprende que las más dinámicas son el resultado de proyectos en los que funcionó el boca a boca, como reclamo fundamental, o que han contado con un éxito reconocido en diferentes países. Se ha comprobado que la mayoría de las colecciones está supeditada a la web editorial y que incluso, en algunos casos, especialmente en el de las lenguas minorizadas, las obras son difíciles de encontrar si no se buscan primero de manera específica. En este sentido, la estructura de los sitios webs se asemeja demasiado al escaparate de una librería. Se observa, pues, una clara falta de dinamismo, con escasos recursos multimedia (excepto algún caso puntual ya mencionado) y con una finalidad comercial muy clara, en detrimento de una motivación lectora que promueva la construcción de significados a partir de las webs como epítextos públicos virtuales del libro de no ficción.

De igual forma, se percibe una escasa interacción con el público usuario, tanto desde la propia web como desde las redes sociales que se muestran en ella, quizás porque se trata de colecciones pensadas específicamente para el público infantil. Además, el mensaje que se le transmite tiene mucho que ver con la idea de triunfo personal que parece extraerse de estas biografías: la falacia de “si te esfuerzas, lo conseguirás” como medida del éxito, que puede hacer que en el futuro cualquier persona protagonice una de estas biografías. Asimismo, la consideración de que las biografías de mujeres son obras que promueven valores desde la igualdad de género que parte de la crítica parece haberles otorgado (Mociño-González y Santana, 2022) queda en parte mitigada por los propios textos de las editoriales, que eluden la palabra “feminista”, “feminismos” y derivados en un 75 % de los casos analizados. Así, se modifica incluso la idea de que estas obras se centren en recuperar la *herstory* y (re)construyan la historia de la humanidad, cuando aquí utilizar el sustantivo colectivo tiene una motivación clara: no parecer demasiado reivindicativos, por si esto limita el éxito comercial.

Además, estas webs no presentan un destinatario claro, lo que hace que oscilen entre la venta de productos derivados de las colecciones y la propuesta de actividades a partir de ellas (a pesar de ser estas tremendamente minoritarias). De hecho, las pocas que hay habrían de guiar a las personas mediadoras para alcanzar objetivos relacionados con una lectura en profundidad si queremos que el acto de leer llame la atención a los jóvenes del siglo *xxi*, incitando de esta forma a la búsqueda del sentido oculto, del descubrimiento del secreto literario (Mendoza y Briz, 2003). Aprender no tiene que ser aburrido si maestros, mediadoras y progenitores acompañan el crecimiento de la niña y del niño en su aprendizaje mediante actividades cooperativas, herramientas y recursos metodológicos adecuados que buscan, investigan, interpretan, argumentan y proponen la resolución de problemas, promoviendo las habilidades y destrezas que cada uno tiene para lograr objetivos conjuntos, sin perder de vista la importancia que ha de tener la inteligencia emocional en el proceso de aprendizaje lector. Sin embargo, tal y como se desprende del análisis realizado en el apartado del contenido educativo, esto no ocurre porque este es prácticamente inexistente.

Debido a todo esto, se considera que esta es una oportunidad perdida o fallida de las webs editoriales analizadas. Este tipo de textos multimodales, como apuntaron Lluch *et al.* (2015), ha de aportar una variedad de funciones comunicativas (de comentario, difusión, modificación y ampliación), como puedan ser los blogs y foros de lectores, los *booktrailers* y otras narrativas visuales, además de otro contenido creado por prescriptores en redes sociales como los *influencers*, también llamados *bookstagramers*. Gracias a una de las redes más usadas actualmente, Bookstagram, comunidad que nace entre los jóvenes que necesitan compartir opiniones sobre un libro, y que a la vez ayuda de manera positiva tanto a las librerías como a las editoriales o a los propios autores, surgen estos nuevos *influencers* de la literatura (Álvarez y Romero, 2018). Hoy en día, son las propias editoriales las que se ponen en contacto con estos *bookstagramers* para trabajar con ellos a cambio de publicidad. Es importante tener en cuenta, además, que los más influyentes en estos aspectos son los jóvenes, ya que son aquellos que siguen a los *bookstagramers* en la mayoría de ocasiones, por tanto, si las ventas en literatura juvenil se están disparando en la actualidad, es porque realmente funciona la estrategia entre editoriales y *bookstagramers* (Burger, 2021).

Las editoriales aprovechan este éxito para dar a conocer sus novedades y así llegar a más personas. Sin embargo, como se ha comprobado en este análisis, estas estrategias no siempre son utilizadas. A la vez, la crítica ya ha señalado que el uso excesivo de personas no expertas para promocionar libros puede conllevar malas influencias y praxis lectoras erróneas, por ejemplo, si no se cuida bien esta selección para construir

lectores competentes y críticos (Romero Oliva *et al.*, 2021). Dicho de otro modo, gracias a las nuevas tecnologías y, en concreto, a las redes sociales, los jóvenes tienen a su alcance una gran variedad de recomendaciones y, a su vez, una amplia gama de formatos de lectura de manera más cómoda y accesible entre la palabra, la imagen y el sonido. Sin embargo, ha de advertirse del peligro que la gran influencia editorial puede conllevar sobre las opciones y selección de lecturas.

Por todo lo que se ha venido señalando, se es consciente que este estudio obtiene resultados que difieren un tanto de investigaciones previas, como la realizada por Romero Oliva *et al.* (2021). Estos autores realizan un estudio interpretativo de corte cualitativo en el que se analiza el significado de los epitextos editoriales en la promoción y mediación de los libros informacionales y concluyen que hay ya ciertas editoriales de referencia en el libro de no ficción que utilizan los epitextos editoriales de manera efectiva. Por ejemplo, Juventud “sabe muy bien a qué público va dirigido, distingue entre temas y edades, incluso entre chicos y chicas” (p. 45), los libros del Zorro Rojo acompañan todas sus publicaciones con un *booktrailer*, y señalan otras editoriales en las que el libro de no ficción es una parte significativa de su catálogo, como MaevaYoung, Takatuka, lamiqué, Tecolote, Amanuta, CocoBooks, A Buen Paso, Nube Ocho, Wonder Ponder y Media Vaca. Estas dos últimas editoriales, de hecho, contribuyen al desarrollo del pensamiento político y crítico de los primeros lectores, sin infantilizar ni mercantilizar los contenidos de sus webs, como sí se ha visto en el corpus analizado.

Por último, otras diferencias que se encuentran con el corpus de las catorce editoriales seleccionadas y del que se ha partido en estas páginas, con seguridad, estén relacionadas con dos cuestiones: el propio subgénero estudiado y el tipo de editoriales que se han manejado. Centrándonos en la primera cuestión, las biografías de mujeres para público infantil y juvenil son, tal vez, el tipo de libro de no ficción en el que menos se ha innovado en cuanto a forma. Esto tiene que ver, sin duda, con el modelo encorsetado con que acostumbran a presentar este tipo de obras: una única voz es la responsable de la “narración” y que habitualmente solo traslada una única visión; una ilustración que no es tan innovadora como en otras obras de no ficción; y, en fin, el hecho de que por lo general estos volúmenes no cuentan con diagramas, esquemas, índices o elementos que hagan que el lectorado necesite interaccionar, ya que propician así una lectura más activa. Por tanto, esto puede suponer que las editoriales entiendan, erróneamente, que la guía para personas mediadoras no es necesaria porque “cualquiera” puede acompañar la lectura en este caso o incluso que no es necesario hacerlo. En cuanto a la segunda cuestión, ninguna de las editoriales analizadas es especialmente referencial dentro del cada vez más vasto mundo de la no ficción, a pesar de que algunas de las colecciones señaladas han puesto en el mapa a algunas de ellas.

Referencias

- Aguilar, C. (2020). De *UIJ*, libros informativos y género. *Cuadernos de Literatura Infantil y Juvenil*, 296, 18-33. <http://hdl.handle.net/10234/189440>
- Álvarez Ramos, E. y Romero Oliva, M. F. (2018). Epitextos milénicos en la promoción lectora: morfologías multimedia de la era digital. *Especial Veinte años de la blogosfera, Miscelánea*, 20, 71-85. <https://doi.org/10.30827/RL>
- Burger Moya, T. (2021). *El fomento de la lectura en comunidades literarias de Bookstagram* [Trabajo fin de máster, Universitat Oberta de Catalunya]. <https://openaccess.uoc.edu/bitstream/10609/128229/6/tburgerTFM0121memoria.pdf>
- Calvo Valiós, V., Del Moral Barrigüete, C. y Senís, J. (2021). Vidas en verso: los libros de no ficción biográficos como herramienta para una educación integral e intercultural, *Lenguaje y textos*, 54, 55-65. <https://doi.org/10.4995/lyt.2021.15767>
- Eisner, E. (1998). *El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. Paidós.
- García González, M. (2020). Chasing Remarkable Lives: A Problematisation of Empowerment Stories for Girls. *Journal of Literary Education*, 3, 44-61. <https://ojs.uv.es/index.php/JLE/article/view/18165>
- García González, M. (2021). *Enseñando a sentir. Repertorios éticos en la ficción infantil*. Metales Pesados.
- Garralón, A. (2013). *Leer y saber. Los libros informativos para niños*. Tarambana Libros.
- Goga, N., Iversen, S. H. y Teigland, A. S. (2021). *Verbal and Visual Strategies in Nonfiction Picturebooks. Theoretical and Analytical Approaches*. Scandinavian University Press. <https://www.idunn.no/doi/pdf/10.18261/9788215042459-2021>
- Grilli, G. (2020). *Non-fiction Picturebooks. Sharing Knowledge as an Aesthetic Experience*. ETS.
- Lartitegui, A. G. (2019). *Alfabeto del libro de conocimientos. Paradigmas de una nueva era*. Pantalia.
- Lluch, G. y Escandell, D. (2018). El lloc web editorial com a epitext virtual públic. Paràmetres i indicadors. *Cultura, Lenguaje y Representación*, 20, 65-80. <http://www.e-revistas.uji.es/index.php/clr/article/view/3632>
- Lluch, G., Tabernero-Sala, R. y Calvo-Valios, V. (2015). Epitextos virtuales públicos como herramientas para la difusión del libro. *El profesional de la información*, 24(6), 797-804. <http://dx.doi.org/10.3145/epi.2015.nov.1>

- McRobbie, A. (2007). Postfeminism and Popular Culture: Bridget Jones and the New Gender Regime. En L. Spigel y A. McRobbie (Eds.), *Interrogating postfeminism: Gender and the politics of popular culture* (pp. 27-39). Duke University Press.
- Mendoza, A. y Briz, E. (2003). *Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Prentice Hall.
- Mociño-González, I. y Santana Dias Debus, E. (2022). Biografías de mujeres para la infancia en el contexto brasileño y gallego. *Revista de Estudos Feministas*, 30(2), 1-12. <https://doi.org/10.1590/1806-9584-2022v30n275262>
- Pena, M., Senís, J. y Del Moral, C. (2023). Estrategias de ficcionalización en las biografías de mujeres destinadas al público infantil y juvenil, *Tejuelo. Didáctica de la lengua y la literatura*, 37, 7-38. <https://doi.org/10.17398/1988-8430.37.7>
- Romero Oliva, M., Florido Zarazaga, B. y Heredia Ponce, H. (2021). Epitextos editoriales en la promoción y mediación de los libros de no ficción. *Espiral: cuadernos del profesorado*, 14(29), 41-55. <https://doi.org/10.25115/ecp.v14i29.4528>
- Sampérez, M., Tabernero, R., Colón, M. J. y Manrique, N. (2020). El libro de no ficción para prelectores. Análisis de las claves de construcción del discurso. *Cuadernos del Centro de Estudios de Diseño y Comunicación*, 124, 73-90. <https://doi.org/10.18682/cdc.vi124.4418>
- Senís, J., Pena, M. y Del Moral, C. (2022). Vidas de santas. Análisis de biografías de mujeres para la infancia en el campo literario peninsular. *Bulletin of Hispanic Studies / Bulletin of Contemporary Hispanic Studies*, 99(9), 883-902. <https://www.liverpooluniversity-press.co.uk/journals/id/60>
- Stake, R. (1998). *Investigación con estudio de caso*. Morata.
- Tabernero-Sala, R., Colón-Castillo, M. J., Sampérez-Hernández, M. y Campos-Bandrés, I. O. (2022). Promoción de la lectura en la sociedad digital. El book-trailer del libro ilustrado de no ficción como epitexto virtual en la definición de un nuevo discurso. *Profesional de la información*, 31(2), 1-17. <https://doi.org/10.3145/epi.2022.mar.13>



Libros ilustrados de no ficción, alternativa al libro de texto: ¿deseo o realidad?*

Illustrated non-Fiction Books, Alternative to the
Textbook: Desire or Reality?

Livros ilustrados de não ficção, alternativa ao livro de
texto: Desejo ou realidade?

Ester Trigo-Ibáñez** 

Eva Sánchez-Arjona*** 

Roberto Saiz-Pantoja**** 

Para citar este artículo: Trigo-Ibáñez, E., Sánchez-Arjona, E. y Saiz-Pantoja, R. (2023). Libros ilustrados de no ficción, alternativa al libro de texto: ¿deseo o realidad? *Revista Colombiana de Educación*, (89), 409-434. <https://doi.org/10.17227/rce.num89-17368>



Recibido: 31/05/2021
Evaluado: 07/03/2022

* Este trabajo se enmarca en el proyecto I+D+i PID2021-126392OB-I00 "Lecturas no ficcionales para la integración de ciudadanas y ciudadanos críticos en el nuevo ecosistema cultural" (lenficec), cuya investigadora principal es Rosa Tabernero Sala, de la Universidad de Zaragoza.

** Doctora en Lingüística y Enseñanza de Lenguas. Universidad de Cádiz. ester.trigo@uca.es

*** Máster en Investigación Educativa para el Desarrollo Profesional del Docente. Universidad de Cádiz. eva.sanchez@uca.es

**** Máster en Investigación Educativa para el Desarrollo Profesional del Docente. Universidad de Cádiz. roberto.saiz@uca.es

Resumen

En el ámbito escolar existe un amplio debate sobre la pertinencia del libro de texto como principal material didáctico. En consecuencia, se han explorado alternativas muy diversas que buscan mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje. Sin embargo, el escaso lugar que ha ocupado el libro ilustrado de no ficción en este debate nos sitúa frente a la necesidad de analizar el papel que este tipo de libros juega frente al libro de texto. Por este motivo, se ha llevado a cabo una investigación participativa etnográfica a través de entrevistas semiestructuradas a diferentes sujetos implicados en una experiencia de innovación basada en la implementación de libros ilustrados de no ficción en las aulas de Educación Primaria de un centro educativo de Cádiz. La información obtenida fue procesada con el programa de análisis cualitativo nvivo-12 y evidenció que los participantes encuentran más beneficios en los libros ilustrados de no ficción que en los libros de texto, lo cual argumenta a favor de utilizarlos como una alternativa para mejorar el rendimiento académico del alumnado. No obstante, lo piensan como una realidad utópica al detectar dificultades asociadas a la falta de formación y a recursos económicos. Se concluye que estos libros deben introducirse paulatinamente en los centros educativos como complemento a los libros de texto para modificar la cultura profesional bajo el apoyo de programas institucionales.

Palabras clave

libro ilustrado de no ficción; libro de texto; educación primaria; formación del profesorado; tercer espacio educativo

Keywords

illustrated non-fiction book; textbook; elementary education; teacher training; third educational space

Abstract

In the educational field, there is a wide debate on the relevance of the textbook as the main teaching material. Consequently, very diverse alternatives have been explored that seek to improve the teaching-learning process. However, the limited place that the illustrated non-fiction book has occupied in this debate places us in front of the need to analyze the role that this type of book plays in relation to the textbook. For this reason, a participatory ethnographic research has been carried out through semi-structured interviews with different individuals involved in an innovation experience based on the implementation of non-fiction illustrated books in the Elementary Education classrooms of an educational centre in Cadiz. The information obtained was processed using the qualitative analysis program nvivo-12, and it showed that the participants find more benefits in illustrated non-fiction books than in textbooks, positioning themselves in favour of using them as an alternative to improve the academic performance of the student. However, they perceive it as a utopian reality due to difficulties associated with the lack of training and economic resources. Finally, it is concluded that these books should be gradually introduced in educational institutions as a complement to textbooks to modify the professional culture under the support of institutional programs.

Resumo

No ambiente escolar existe um amplo debate sobre a relevância do livro de texto como principal material didático. Consequentemente, alternativas muito diversas têm sido exploradas que buscam melhorar o processo de ensino-aprendizagem. No entanto, o escasso lugar que o livro ilustrado de não ficção tem ocupado neste debate coloca-nos diante da necessidade de analisar o papel que este tipo de livro desempenha face ao livro de texto. Por isso, foi realizada uma pesquisa etnográfica participativa por meio de entrevistas semiestructuradas com diferentes sujeitos envolvidos em uma experiência de inovação baseada na implementação de livros ilustrados de não ficção, nas salas de aula da Educação Primária de um centro educacional de Cádiz. A informação obtida foi processada por meio do programa de análise qualitativa nvivo-12 e ficou evidenciado que os participantes encontram mais benefícios em livros ilustrados de não ficção do que em livros de texto, posicionando-se a favor de utilizá-los como alternativa para melhorar o desempenho acadêmico estudantil. No entanto, este é pensado como uma realidade utópica ao detectar dificuldades associadas à falta de formação e de recursos econômicos. Por fim, conclui-se que esses livros devem ser gradualmente introduzidos nos centros educacionais como complemento aos livros de texto para modificar a cultura profissional com o apoio de programas institucionais.

Palavras-chave

livro ilustrado de não ficção; livro de texto; ensino fundamental; formação de professores; terceiro espaço educacional

Introducción

La gran variedad de recursos educativos presentes en el mercado y los avances generados en el campo tecnológico no han sido suficientes para sustituir a los libros de texto (LT). Aunque su uso en la escuela no es jurídicamente obligatorio, en la actualidad, la práctica educativa sigue apoyándose ante todo en este recurso (Fernández-Palop y Caballero, 2017). De hecho, Travé *et al.* (2013) indican que casi un 90% de los centros educativos de España apuestan por el LT como material didáctico.

Este hecho ha sido estudiado en numerosas investigaciones, atribuyendo su ubicuidad a razones políticas, económicas y pedagógicas (Martínez-Bonafé, 2008). Con respecto a estas últimas, descubrimos que muchos docentes consideran las posibilidades que ofrece este material para garantizar la igualdad de oportunidades (Alzate, 1999), presentar sistemáticamente la información a los estudiantes (Molina y Alfaro, 2019) y ayudar a planificar las asignaturas, promover el aprendizaje de los contenidos, procedimientos, destrezas y habilidades que el currículo prescribe (Murillo, 2003).

Sin embargo, cada vez son más sus detractores y los interrogantes planteados sobre los contenidos que estos libros privilegian u omiten, el marco legal que los regula, los criterios que los docentes utilizan para su selección, los valores que transmiten, etc. (Guëmes, 2001). Estudios que analizan las percepciones de los maestros (Molina y Alfaro, 2019) y futuros maestros (Castillo *et al.*, 2022) de Educación Primaria (EP), registran que este tipo de libro ignora el medio del alumnado, presenta falta de argumentación y claridad en la organización de conceptos y genera escasa motivación.

Esto explica la consolidación de fuertes líneas de investigación relacionadas con el análisis de los LT por parte de las didácticas específicas, en todas las disciplinas se detectan errores y limitaciones que inciden negativamente en el aprendizaje del alumnado (Castillo *et al.*, 2022; Hwang *et al.*, 2021; Onieva *et al.*, 2021; Quintero *et al.*, 2018; Suárez, 2019).

De un modo más general, los trabajos de Moss (1991), Travé *et al.* (2013) y Zárete (2019) establecen las siguientes limitaciones en los LT:

- » Se escriben por encima del nivel de comprensión lectora del alumnado con controversias en su contenido.
- » Muestran un formato poco atractivo con contenido aburrido que no logra despertar el interés del alumnado.
- » Generan carencias de comprensión en los temas estudiados al ofrecer la oportunidad de aprender muchos contenidos de manera general sin profundizar en un tema en particular.

- » Dificultan la retención de los contenidos al utilizar un modelo expresivo de escritura principalmente descriptivo.

Estos datos constituyen suficientes evidencias para reflexionar sobre la influencia que el uso del LT ejerce en el rendimiento académico del alumnado de nuestro país, en especial cuando en el año 2019 España obtuvo el porcentaje de abandono escolar más elevado de la UE (17,3 %), frente a otros como Croacia (3,0 %) o la media de la UE (10,2 %) (Ministerio de Educación y Formación Profesional, MEFP, 2020a). Estas cifras podrían constituir un reflejo de las palabras de Johnsen (1996), quien afirmó que “los malos textos educativos son una verdadera calamidad para cualquier nación; los buenos textos, en cambio, producen un beneficio incalculable y constituyen una inversión en nuestro futuro internacional” (p. 15).

En efecto, surge la necesidad de buscar alternativas complementarias al que hoy es el caudillo de los recursos educativos en la escuela y que, además, se acompaña de una metodología tradicional que invisibiliza nuevas oportunidades fundamentadas en un enfoque sistémico de la enseñanza con carácter multidimensional y planteamiento global (Romero y Trigo, 2018). Así, es el concepto de competencias clave el que mejor se ajusta a este enfoque. Supone un paso adelante y pretende formar personas con capacidades suficientes para afrontar situaciones reales y resolverlas eficazmente (Bolívar, 2008). Sin embargo, para alcanzar este propósito, el LT no debería concebirse como la piedra angular en las escuelas, rompiendo así con la filosofía de una enseñanza basada en asignaturas inconexas y apostando por la enseñanza integrada de áreas lingüísticas y no lingüísticas (Fabregat, 2019).

De las ocho competencias clave reguladas por el *Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria*, la Competencia en Comunicación Lingüística (CCL) supone el vehículo para acceder al conocimiento de todas las disciplinas. El éxito o el fracaso escolar del alumnado está relacionado de forma directa con el nivel de CCL, como demuestra el último informe TIMSS al constatar que los estudiantes con bajo nivel en matemáticas y ciencias poseen bajo nivel en comprensión lectora (MEFP, 2020b).

Sin embargo, las posibilidades de movilizar estrategias de lectura crítica en los LT son prácticamente inexistentes. Castillo y Jiménez (2016), tras analizar una selección representativa de LT de EP, constatan la presencia de textos narrativos con preguntas literales que impiden al alumnado desarrollar actividades de comprensión valorativa y metacompreensión. En esta línea, Fernández-Rufete (2022) destaca un déficit de diversidad textual, además de ausencia de cooperación en las actividades que los LT plantean y anulación del proceso comprensivo del lector.

Así, Moss (1991) propone los libros ilustrados de no ficción (LINF) como un medio de compensación para corregir las debilidades de los LT, incidiendo en las posibilidades que ofrecen para mejorar la comprensión lectora de los estudiantes. Estos libros, conocidos tradicionalmente como libros informativos, han resurgido en el mercado editorial revitalizando sus rasgos distintivos y ofreciendo un corpus muy coherente con los contenidos curriculares que en EP se deben movilizar (Tabernero *et al.*, 2022). Son obras que describen aspectos de la realidad de manera objetiva combinando arte y conocimiento a través de un formato lúdico e interactivo, con vocabulario técnico y una importante tarea de divulgación científica (Grilli, 2020).

Sus posibilidades para acceder a la cultura escrita (Job y Coleman, 2016), favorecer la creación de hábitos lectores (Ruth, 2009), desarrollar el pensamiento crítico (Sampériz *et al.*, 2020), entrenar las destrezas informacionales (Hartsfield, 2021) parecen no ser suficientes para incorporarlo a los centros educativos y su uso en la escuela es poco recurrente, como han manifestado los estudios de White (2011) y Young *et al.* (2007) en el ámbito anglosajón, o Sampériz *et al.* (2020) y Trigo *et al.* (2021), en el ámbito hispánico.

En cambio, un repaso por investigaciones que analizan el libro objeto (Dávila y Elovich, 2022) y su dinamización en las aulas para trabajar los contenidos curriculares desde un enfoque integrado (Romero-Claudio *et al.*, 2022), nos ayuda a demostrar sus potencialidades con respecto a las limitaciones que se han venido manifestando hasta el momento sobre los LT:

- » Ofrecen contenidos científicos de mayor veracidad. Son escritos por expertos en la disciplina y presentan información detallada, ayudando al alumnado a ser partícipe del proceso de búsqueda, selección y organización de la información.
- » La diversidad de estructuras textuales ofrece al alumnado los rasgos definitorios del discurso académico y su atractivo visual, con gráficos, diagramas e ilustraciones, aumentan la motivación hacia el aprendizaje del contenido y la investigación.
- » Presentan la información organizada de manera lógica y coherente y se ajustan a los niveles de lectura del público al que se dirige.
- » Se publican todos los años con contenido fidedigno y actualizado, reflejando los últimos avances científicos y acontecimientos mundiales.

Pese a ello, una dificultad para su implementación en los centros educativos ha sido detectada por Romero-Oliva *et al.* (2021) quienes manifiestan la escasez de recursos materiales y humanos que caracteriza a las bibliotecas escolares y la ausencia de formación que, hasta el momento, han recibido los docentes para su correcta dinamización y utilización.

Es necesario, por tanto, actuar desde un plano bidimensional. Por una parte, en la formación inicial, resulta urgente incorporar este género incipiente en los planes de estudio de los Grados en Educación (Trigo *et al.*, 2021). Por otra parte, en la formación permanente, la implementación de un Proyecto Lingüístico de Centro (PLC) supondría una oportunidad de recibir una formación orientada a la práctica como referencia (Fabregat, 2019), articulando un plan de lectura de LINF por áreas de conocimiento, cuyo principal objetivo sea influir en la cultura profesional del profesorado generando cambios que mejoren los resultados del alumnado (Romero-Oliva *et al.*, 2021).

Si bien llegar a un cambio en los modos de enseñar supone la compleja tarea de enfrentarse a “aprender a desaprender lo aprendido” (Bernal, 2016, pp. 291-292), autores reconocidos en el campo de la formación del profesorado como Zeichner (2010) y Romero-Oliva (2022) proponen iniciar proyectos de innovación donde la escuela y la universidad aúnen sus conocimientos prácticos y teóricos para generar un tercer espacio educativo donde los diferentes agentes implicados puedan cooperar desde una posición mucho menos jerarquizada.

En relación con lo anterior, esta investigación, desarrollada en un centro educativo gaditano, tiene como objetivo general analizar el papel que juega el LINF frente al LT desde las voces de los participantes en una experiencia de innovación basada en la implementación de LINF en Educación Primaria. Para facilitar la consecución de este, se persiguen como objetivos específicos:

- » OE 1. Identificar el lugar que ocupan los LINF y los LT en las prácticas docentes de los participantes.
- » OE 2. Determinar los beneficios y las limitaciones que los participantes otorgan al LINF.
- » OE 3. Determinar los beneficios y las limitaciones que los participantes otorgan al LT.
- » OE 4. Conocer las creencias y percepciones de los participantes sobre el uso del LINF como alternativa al LT.

Metodología

Para el desarrollo de esta investigación se opta por la etnografía participativa (Angrosino, 2012). Esta opción, además de ayudarnos a comprender, interpretar y describir la realidad de un grupo social, se ajusta a la idea del tercer espacio educativo que se desarrolla en este estudio, donde los investigadores acceden al contexto como dinamizadores de LINF desdibujando su rol e integrándose en la comunidad investigada como objetos de

estudio. Se trata de generar un diálogo crítico y horizontal para “favorecer la co-generación de conocimiento situado, incorporar el carácter procesual y la voluntad por la acción transformadora” (Berraquero *et al.*, 2016, p. 50). Además, se presenta una investigación basada en creencias (Mendoza, 2003), que permitirá, a través del discurso de los participantes en primera persona, reflexionar sobre su concepción acerca del potencial que ofrecen los LINF y el lugar que ocupan los LT en la práctica.

Contexto y participantes

La investigación se ha llevado a cabo durante el curso 2021-2022 en un Centro público de Educación Infantil y Primaria situado en la provincia de Cádiz. Su elección ha estado determinada por criterios de aceptación de la participación y facilidad de acceso. Asimismo, constituye un contexto con alto potencial para promover la actividad investigadora, pues además de utilizar una metodología basada en LT, se encuentra implicado en la elaboración de un PLC, favoreciendo la inclusión y dinamización del LINF a través de un proceso de formación permanente del profesorado. Dispuestos a configurar el tercer espacio educativo del que hablan Zeichner (2010) y Romero-Oliva (2022), en esta investigación han participado tanto agentes internos al centro educativo (seis dinamizadores tutores de EP, el director y el jefe de estudios) como agentes externos (tres dinamizadores investigadores) (Véase tabla 1).

Tabla 1.
Descripción y codificación de los sujetos participantes en la investigación

Informante	Código	Edad	Formación académica	Años de experiencia
Dinamizador tutor de 1º EP	DT_1ºEP	60	Diplomatura en Magisterio: Ciencias	38
Dinamizador tutor de 2º EP	DT_2ºEP	42	Diplomatura en Magisterio: Lengua extranjera	10
Dinamizador tutor de 3º EP	DT_3ºEP	45	Diplomatura en Magisterio: Ciencias	12
Dinamizador tutor de 4º EP	DT_4ºEP	39	Diplomatura en Magisterio: Ciencias sociales	8
Dinamizador tutor de 5º EP	DT_5ºEP	54	Diplomatura en Magisterio: Ciencias	32
Dinamizador tutor de 6º EP	DT_6ºEP	41	Diplomatura en Magisterio: Lengua extranjera	14
Director	DI	46	Diplomatura en Magisterio: Educación Física	18

Libros ilustrados de no ficción, alternativa al libro de texto ¿deseo o realidad?
Ester Trigo-Ibáñez / Eva Sánchez-Arjona / Roberto Saiz-Pantoja
pp. 409-434

Informante	Código	Edad	Formación académica	Años de experiencia
Jefe de estudios	JE	43	Diplomatura en Magisterio: Educación Musical	13
Dinamizador investigador 1	DI_1	29	Grado en Educación Infantil Máster en Investigación Educativa	1
Dinamizador investigador 2	DI_2	25	Grado en Educación Infantil Máster en Investigación Educativa	1
Dinamizador investigador 3	DI_3	58	Diplomatura en Magisterio: Educación Infantil y EGB	30

Fuente: elaboración propia.

Instrumento

Para recabar la información se diseñó un guion de entrevista semiestructurado. Como método empírico, ha permitido entender la situación objeto de estudio desde el punto de vista de los sujetos participantes, revelando el significado que estos otorgan a sus experiencias tal y como establece Kvale (2011).

La entrevista estaba formada por 15 preguntas abiertas organizadas en tres dimensiones: 1) presentación; 2) proceso formativo en el PLC; 3) creencias y opiniones sobre el uso de LINF y LT. Debido a los intereses perseguidos en esta investigación, en este trabajo abordaremos únicamente el análisis de la tercera dimensión, constituida por cinco preguntas:

- » P1. ¿Cuáles han sido los materiales didácticos principales con los que ha trabajado en el aula? ¿Por qué los utiliza?
- » P2. ¿Ha utilizado libros ilustrados de no ficción durante su trayectoria como docente? En caso afirmativo ¿recuerda algunos títulos?
- » P3. ¿Qué beneficios y limitaciones encuentra en el uso de libros ilustrados de no ficción?
- » P4. ¿Qué beneficios y limitaciones encuentra en el uso de libros de textos?
- » P5. ¿Qué piensa acerca de que el libro ilustrado de no ficción pueda convertirse en una alternativa a los libros de texto?

Las preguntas que configuran esta dimensión fueron elaboradas teniendo en cuenta estudios precedentes que tratan creencias del profesorado sobre materiales didácticos y más concretamente LINF y LT (Caamaño *et al.*, 2021; Fernández-Palop y Caballero, 2017; Molina y Alfaro, 2019; Romero-Claudio *et al.*, 2022; Romero-Oliva *et al.*, 2021; Ruth, 2009; White, 2011).

Una vez diseñado el guion de entrevista, fue sometido a una validación de contenido mediante un juicio de expertos en Didáctica de la Lengua y la Literatura, quienes consideraron que el instrumento poseía coherencia interna, las preguntas estaban formuladas con claridad y las dimensiones eran pertinentes, según los objetivos establecidos (Cervone y Pervín, 2008).

Procedimiento

Siguiendo la lógica del método seleccionado, la investigación se llevó a cabo en tres momentos:

Momento 1. Proceso formativo

El acceso de los investigadores al campo se produjo gracias a un proceso formativo sobre el uso del LINF como material didáctico. En este proceso, universidad y escuela trabajaron de forma cooperativa en el diseño de propuestas didácticas para dinamizar este tipo de libros en EP, ejerciendo, docentes e investigadores, una relación de co-enseñanza durante su dinamización como formación *in situ*.

Momento 2. Recogida de la información

Tras finalizar el proceso formativo, se realizaron entrevistas semiestructuradas de aproximadamente 30 minutos. Los sujetos implicados aceptaron la participación y firmaron un consentimiento informado según lo establecido en el Código de ética y buenas prácticas, COPE (Véase el Anexo). Por un lado, las entrevistas a los docentes dinamizadores y al equipo directivo del centro educativo se realizaron de forma telemática a través de las aplicaciones Google Meet y Zoom, teniendo en cuenta las indicaciones establecidas por Pink *et al.* (2019). Por otro lado, las entrevistas a los investigadores dinamizadores fueron llevadas a cabo de forma presencial por un investigador no participante.

Momento 3. Análisis de la información y presentación de los resultados

Se comenzó realizando la transcripción de las entrevistas y se establecieron las categorías de análisis. En la dimensión “creencias y opiniones sobre el uso de LINF y LT” se delimitaron 8 categorías relacionadas con los objetivos específicos a los que este estudio pretende responder (Véase tabla 2).

Tabla 2.

Relación de categorías de análisis con objetivos específicos

Categorías	OE
CAT 1. Materiales didácticos utilizados	1
CAT 2. Beneficios del LINF	2
CAT 3. Limitaciones del LINF	
CAT 4. Beneficios del LT	
CAT 5. Limitaciones del LT	3
CAT 6. Posicionamiento sobre el LINF como alternativa al LT	4
CAT 7. Dificultades para sustituir el LT por el LINF	
CAT 8. Propuestas para convertir el LINF en alternativa al LT	

Fuente: elaboración propia.

Posteriormente, esta categorización constituyó el punto de referencia para enjuiciar el discurso generado a través del programa informático NVivo-12 release 1.6.2. y garantizar la triangulación de los datos obtenidos. El proceso de análisis de la información (Cambra, 2003), queda reflejado en la tabla 3.

Tabla 3.

Proceso de análisis de datos

1. Descripción datos	2. Análisis categórico	3. Análisis interpretativo
Elaboración de la entrevista (dimensiones y preguntas)	Códigos de NVivo-12 para el análisis del discurso	Nubes de palabras
		Mapas jerárquicos
		Gráficas de cobertura
		Testimonio de participantes

Fuente: elaboración propia a partir de Cambra (2003).

Resultados

Los resultados se presentan vinculados a los objetivos específicos y las categorías de análisis.

OE 1. Identificar el lugar que ocupan los LINF y los LT en las prácticas docentes de los participantes.

Para desarrollar este objetivo se preguntó a los participantes por los materiales didácticos que utilizan en su práctica diaria, lo cual constituyó la primera categoría de análisis. Las respuestas han permitido evidenciar el lugar que ocupa el LINF y el LT en sus aulas.

Categoría 1. Materiales didácticos utilizados

Los agentes internos y externos al centro afirman utilizar materiales didácticos muy diversos (P1). Este universo de información sirvió para elaborar mapas jerárquicos codificando los materiales utilizados para establecer su frecuencia (Véase figura 1).



Figura 1.
Mapas jerárquicos de la categoría 1

Fuente: elaboración propia.

Aunque todos los agentes externos emplean el LINF como principal recurso, la mayoría de los agentes internos entrevistados afirman utilizarlo de forma esporádica otorgando mayor presencia al LT:

“[...] en algunas ocasiones he recurrido a los LINF para ampliar información de algún contenido del LT” (DT_5ºEP).

“Otro material es el LINF, pero lejos de la formación que hemos recibido no lo he usado mucho” (DT_2ºEP).

Además, los libros utilizados en su trayectoria profesional (P2) no responden a los criterios de calidad que proponen autores como Ruth (2009) o Garralón (2013) llegando a confundir, entre los títulos señalados, libros de ficción con libros de no ficción.

OE 2. Determinar los beneficios y las limitaciones que los participantes otorgan al LINF

Tras preguntar a los sujetos participantes sobre los beneficios y las limitaciones que encuentran en el uso de LINF (P3), sus respuestas hicieron posible identificar la segunda y tercera categoría de análisis, allí se obtuvo una mayor cobertura de información en beneficios (49 %) que en limitaciones (17 %) (Véase figura 2).

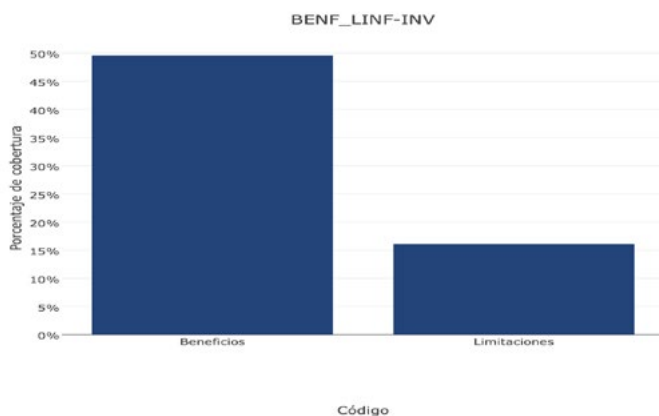


Figura 2.

Gráfica de cobertura de información sobre beneficios y limitaciones del LINF

Fuente: elaboración propia.

Categoría 2. Beneficios del LINF

En cuanto a la visión de los participantes sobre los beneficios que encuentran en los LINF, una primera aproximación se expone en las nubes de palabras (Véase figura 3).

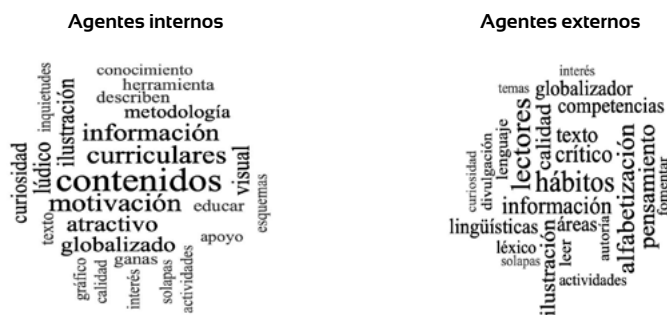


Figura 3.

Visión de los beneficios del LINF de los agentes internos y externos

Fuente: elaboración propia.

Los agentes internos ponen el foco en las posibilidades que ofrecen estos libros para generar motivación en el alumnado al estudiar los contenidos curriculares y desplegar estrategias de búsqueda de información. Sin embargo, para los agentes externos el epicentro está en el poder que estos libros tienen para crear hábitos lectores, desarrollar la alfabetización

informativa y el pensamiento crítico y mejorar la comprensión lectora. No obstante, se registran numerosas similitudes en el discurso generado sobre los beneficios que los agentes atribuyen a estos libros (Véase tabla 4).

Tabla 4.
Similitud en los testimonios de los agentes sobre los beneficios atribuidos al LINF

Beneficios	Testimonios
Calidad del texto e ilustración	"[...] acercan el conocimiento de la realidad con excelentes ilustraciones y textos de reconocida autoría" (D1). "Son libros muy visuales, con solapas, que plantean retos a los alumnos a través de preguntas, tienen esquemas, focalizadores de la información" (ID_3).
Curiosidad y motivación	"[...] una herramienta sencilla y lúdica que atrae y conecta muy fácilmente con las inquietudes y realidades del alumnado" (JE). "[...] además de su calidad, estos libros fomentan la curiosidad de los niños y las ganas de leer" (ID_2).
Trabajo de contenidos curriculares	"[...] estos libros abordan gran cantidad de contenidos curriculares y la forma en que se trabajan ayuda a mejorar el rendimiento académico" (DT_1ºEP). "[...] la mayoría de los contenidos curriculares de educación infantil y primaria también podemos encontrarlos en los LINF" (D1_1).
Promoción de actividades globalizadas	"[...] con estos libros podemos hacer muchas actividades diferentes de las que están acostumbrados a hacer en su día a día y eso les gusta un montón" (DT_2ºEP). "El LINF se presta al desarrollo de metodologías innovadoras como el aprendizaje basado en proyectos o el aprendizaje y servicio en las que hay que buscar información sobre un tema concreto" (D1_3).

Fuente: elaboración propia.

Categoría 3. Limitaciones del LINF

La mayoría de los entrevistados afirma que su elevado precio supone una gran limitación del LINF:

"Son muy caros y resulta complicado dotar adecuadamente una biblioteca de centro y de aula. Esto dificulta el trabajo" (DT_5ºEP).

"Es que cada libro puede costar entre 20 y 30 euros, ese dinero lo tenemos que sacar de los fondos del centro y es muy complicado, si fuesen más baratos incluimos muchos más" (DT_1ºEP).

Otros señalan que no encuentran desventajas en este tipo de libros y piensan que la problemática está relacionada con la falta de conocimiento y formación que existe sobre estos, dificultando su implementación en los centros educativos.

“Yo he descubierto el potencial del LINF gracias a la formación realizada en el cole a través del PLC, pero claro ¿qué ocurre? que, si no la hubiésemos tenido, yo seguiría sin utilizarlo y sin saber nada de estos libros” (DT_4ºEP).

“No creo que las limitaciones sean del propio libro ¿no?, sino más bien de la falta de conocimiento que hay sobre ellos, algo que dificulta su inclusión en las aulas y en las bibliotecas escolares” (DI_2).

OE 3. Determinar los beneficios y las limitaciones que los participantes otorgan al LT

Para este objetivo se establecieron la cuarta y quinta categorías de análisis. Si bien, al referirnos al LINF, registramos más beneficios que limitaciones, en lo que respecta al LT (P4) obtenemos una frecuencia de cobertura de información mucho mayor en limitaciones (63 %) que en beneficios (18 %) (Véase figura 4).

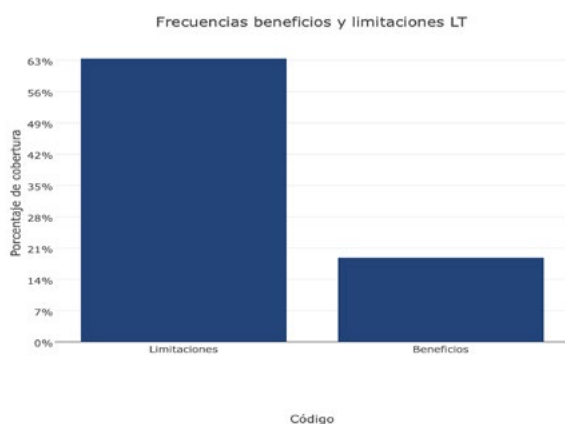


Figura 4.

Gráfica de cobertura de información sobre beneficios y limitaciones del LT

Fuente: elaboración propia.

Categoría 4. Beneficios del LT

Todos los participantes coinciden afirmando que el mayor beneficio del LT es facilitar y guiar el proceso de enseñanza y aprendizaje. Este se concibe como una herramienta que favorece el trabajo del profesorado debido a que se establecen todos los contenidos jerarquizados y secuenciados, acompañados de numerosas actividades para facilitar la consecución de los objetivos propuestos en el currículo.

“[...] el principal beneficio de los LT es que en ellos se encuentran todos los contenidos recogidos en el currículo” (DT_3ºEP).

“Es verdad que los LT facilitan la labor del día a día, porque es así como funciona la dinámica del aula. Es un libro que ya está adaptado a los objetivos, criterios y a la legislación vigente” (DT_2ºEP).

Por estos motivos, dos agentes internos al centro establecen que el LT, además, puede ser un recurso idóneo para docentes noveles:

“[...] para docentes que acaban de incorporarse a un centro educativo puede ser una herramienta de inicio, pero luego deben ir dejándolo y no acomodarse, cualquier otro material es mucho más enriquecedor para el alumnado” (DI).

“Para empezar está muy bien el LT y cuando no tienes experiencia te ayuda a seguir la dinámica de las clases” (DT_4ºEP).

Categoría 5. Limitaciones del LT

Aunque el LT es el material didáctico más utilizado por los agentes internos, son muchas las limitaciones que estos perciben en su uso, como manifiestan los agentes externos. Una visión global de las limitaciones se muestra en las nubes de palabras reflejadas en la figura 5.

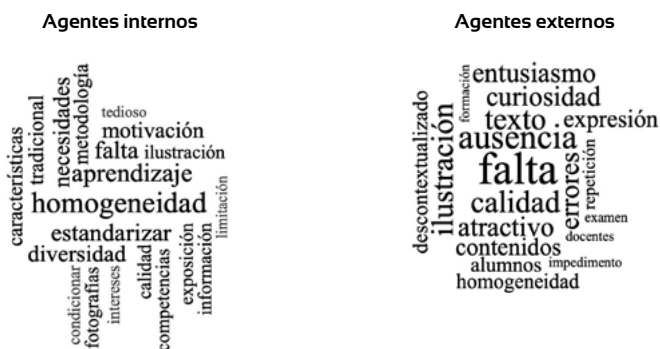


Figura 5.

Visión de las limitaciones del LT de los agentes internos y externos

Fuente: elaboración propia.

Los agentes internos reiteran la homogeneidad que promueve el uso de LT en las escuelas y las limitaciones que presentan para atender a la diversidad. En cambio, los agentes externos sitúan el foco en la falta de calidad de los textos y las ilustraciones, además de las repercusiones negativas que esto genera para promover la motivación del alumnado. No obstante, ambos agentes coinciden en señalar varias limitaciones (Véase tabla 5).

Tabla 5.
Similitud en los testimonios de los agentes sobre las limitaciones atribuidas al LT

Limitaciones	Testimonios
Favorecer la homogeneidad	“Encuentro pocos beneficios en los LT, ya que plantean la homogeneidad de la información para todo el alumnado. Estandariza excesivamente los aprendizajes y no atienden a la diversidad (DT_4ºEP). “[...] es que, claro, no están para nada contextualizados al alumnado ni a sus necesidades, ni a sus características, ni a las características del centro” (DI_3).
Promoción de una metodología tradicional	“Todo el alumnado haciendo lo mismo, con la misma referencia. La docencia se realiza de manera expositiva” (DT_1ºEP). “Al final lo que se hace es todos con sus libros en silencio, haciendo las actividades que aparecen y escuchando las explicaciones de los docentes” (DI_2).
Ausencia de calidad	“Son poco atractivos visualmente, a veces la información no está bien organizada e incluso algunos ejercicios ni nosotros los comprendemos de lo mal que están expresados” (JE). “[...] creo que los LT están muy alejados del mundo de los niños. Son poco atractivos, a veces podemos encontrar errores ortográficos, textos mal expresados, actividades que se proponen sin ningún sentido” (DI_1).

Fuente: elaboración propia.

OE 4. Conocer las creencias y percepciones de los participantes sobre el uso de LINF como alternativa al LT.

Este objetivo perseguía conocer la opinión de los participantes sobre el uso de LINF como alternativa al LT (P5). En esta búsqueda fue posible identificar la sexta, séptima y octava categoría de análisis.

Categoría 6. Posicionamiento sobre el LINF como alternativa al LT

Todos los participantes manifiestan acuerdo con esta posibilidad y expresan los beneficios y limitaciones otorgados a cada tipo de libro:

“En mi centro estamos convencidos que es la mejor alternativa que existe al LT” (DT_4ºEP).

“Estoy totalmente de acuerdo, los LINF se ajustan a lo que hoy demanda nuestra sociedad donde las imágenes juegan un papel primordial, los LT no” (JE).

Además, consideran que el uso del LINF ayudaría a modificar la dinámica de aula tradicional que acompaña al LT:

“[...] cambiarían por completo los modos de enseñar y aprender que usamos con frecuencia en la escuela” (DI).

“Si utilizáramos más LINF en lugar de tantos LT podríamos desarrollar metodologías más acordes con la atención a la diversidad, promover el contacto físico, el intercambio, el compartir experiencias [...]” (DT_3ºEP).

Sin embargo, la mitad de los agentes internos añaden, en su posicionamiento a favor, la posibilidad de no dejar de utilizar los LT y que estos jueguen un segundo plano como guía para abordar los contenidos curriculares y libro de consulta para el alumnado:

“El LINF es la mejor alternativa, pero también tiene cabida en el aula el LT, porque es una herramienta más que sirve al alumno para recabar información, poder releer contenidos vistos [...]” (DT_5ºEP).

En el lado opuesto se sitúan los agentes externos que no contemplan el LT como opción secundaria y afirman tajantemente su deseo de acabar con este, siempre que la institución se lo permita:

“Los LINF deberían utilizarse para trabajar los contenidos curriculares, hay en el mercado editorial libros que abordan todos los temas que nos exige el currículo, si tuviésemos más autonomía pedagógica, no utilizaría los LT” (DI_3).

“Junto con otros materiales didácticos, los LINF formarían parte de mi material de trabajo, no necesito el LT” (DI_2).

Categoría 7. Dificultades para sustituir el LT por el LINF

Independientemente del posicionamiento a favor de todos los participantes, estos consideran muy difícil que el LINF llegue a sustituir al LT en los centros educativos. Entre sus testimonios aparecen diversas razones que justifican esta percepción generalizada y muchas de las dificultades detectadas están relacionadas con la comodidad que supone para un docente usar el LT y el escaso interés por mejorar su práctica educativa, arraigada a una cultura profesional que en muchas ocasiones es difícil transformar:

“Creo que es difícil eliminar el LT de la escuela, es el material más utilizado y el más fácil de trabajar” (DI_2).

“Queda un largo camino por recorrer para que los LT dejen de ser el basamento de la actividad escolar, la cultura organizativa de la mayoría de los centros de nuestro país, la cultura profesional, es difícilmente modificable estando tan instalada” (DI_1).

En relación con lo anterior, inciden en que la falta de formación para dinamizar los LINF, los criterios para su selección y el diseño de actividades, supone un esfuerzo abismal, además de tiempo y coordinación docente:

“El LINF como alternativa al LT es más difícil, se puede utilizar, pero hay que buscar los libros, qué criterios, qué objetivos pretende conseguir, desarrollar actividades, hay que hacer un gran esfuerzo y un trabajo de campo para el que necesitamos formación” (DT_2ºEP).

“Los maestros no están formados para su uso y supone un gran esfuerzo de preparación de clases frente a los LT que lo dan todo hecho” (DI).

Además, como se indicó en la tercera categoría, muchos de los participantes piensan que el elevado precio de los LINF supone un inconveniente para su incorporación a los centros educativos:

“Resulta difícil conseguir una biblioteca de aula en la que se puedan incluir estos libros porque los recursos económicos de los centros son insuficientes y siempre se destina más dinero a otros recursos” (DI_3).

“Pienso que, aunque es posible, es utópico. Faltan recursos económicos, por eso no creo que los LINF puedan convertirse en una alternativa real” (DI).

Tras los testimonios, se muestra el mapa jerárquico de esta categoría donde se ordenan los códigos según su frecuencia (Véase figura 6).

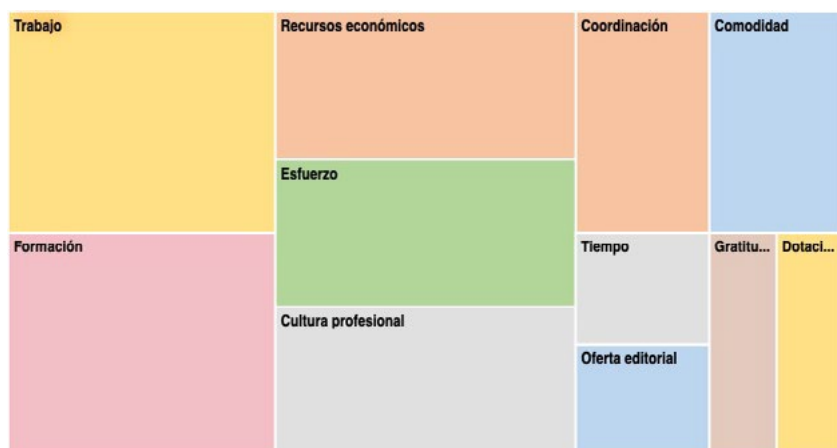


Figura 6.

Mapa jerárquico de la categoría 7

Fuente: elaboración propia.

Categoría 8. Propuestas para convertir el LINF en alternativa al LT

La mayoría de los entrevistados buscaron propuestas viables para convertir el LINF en alternativa al LT, en cambio, casi todos hablan del LINF como complemento al LT.

“Lo mejor es ir introduciéndolo poco a poco como un material más para complementar al LT, así sí se producirá el cambio, porque los maestros prefieren dar pequeños pasos, pero con firmeza” (DI).

A esta circunstancia añaden la necesidad de pasar por un proceso formativo basado en la práctica como referencia con el apoyo que ofrecen los planes y programas de innovación educativa, como el PLC (Fabregat, 2019):

“Nosotros en nuestro centro ahora podemos utilizar los LINF para completar las unidades didácticas de los LT, pero porque hemos contado con el apoyo del PLC, que ha sido una grata experiencia y hemos trabajado mano a mano toda la comunidad educativa, el asesor y la universidad” (DT_6ºEP).

Coinciden en afirmar que la oportunidad de trabajar en coordinación escuela y universidad o en palabras de Zeichner (2010) y Romero-Oliva (2022), trabajar desde el tercer espacio, facilita el trabajo con LINF:

“La clave para conseguirlo es la creación del tercer espacio que hemos vivido con esta experiencia, esa fusión entre los conocimientos prácticos de los docentes con el conocimiento teórico que aportamos los investigadores, trabajar colaborativamente, compartir tareas y esfuerzos” (DI_1).

Otras propuestas se vinculan a la creación de un proyecto lector que permita articular a través de una cartografía de LINF las diferentes materias y secuencias didácticas que se trabajan en cada curso escolar:

“[...] teniendo un proyecto lector que contemple ambas opciones [LINF y LT] y que conecte con los centros de interés que se trabajan durante los meses escolares” (JE).

Además, para combatir la escasez de recursos económicos plantean la necesidad de ampliar el presupuesto anual de la biblioteca del centro e iniciar un compromiso de colaboración con la biblioteca pública para favorecer el préstamo de este tipo de libros.

Los códigos que se sacan en esta categoría se representan en el mapa jerárquico organizado conforme a la frecuencia de aparición (Véase figura 7).

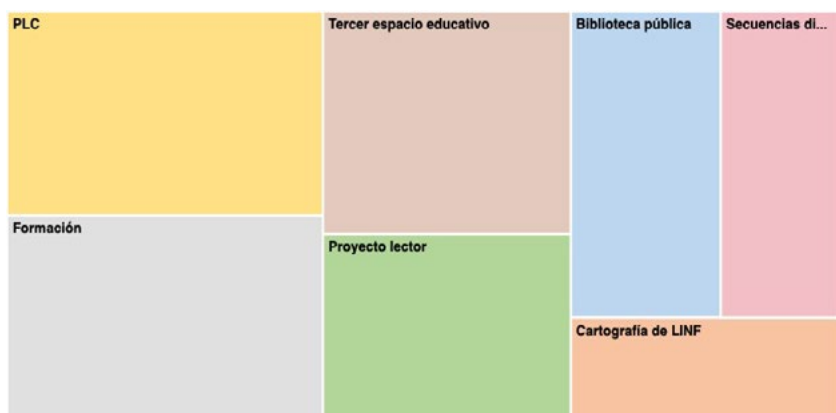


Figura 7.
Mapa jerárquico de la categoría 8

Fuente: elaboración propia.

Conclusiones

Este estudio ha mostrado una visión contrastiva sobre el papel que juega el LINF y el LT para la enseñanza en EP a partir de las percepciones de docentes que asumen diferentes roles en el ámbito educativo. El análisis de sus testimonios nos ha permitido dar respuesta a nuestro objetivo principal y constatar que, si bien se ha identificado una necesidad de cambio en el empleo de los materiales didácticos utilizados que deja en mal lugar al LT y favorece al LINF, aún parece que los docentes no disponen de los suficientes recursos para enfrentar un cambio en su forma de ejercer la docencia y convertir al LINF en una alternativa al LT.

Precisamente, la mayoría de los participantes han reconocido usar el LT como principal recurso otorgando al LINF el adjetivo de complemento, este uso esporádico que hacen de los libros los docentes coincide con los resultados de estudios precedentes donde se ha concluido el escaso lugar que estos ocupan en las escuelas de EP (Baró, 2022; Romero-Oliva *et al.*, 2021).

En relación con los beneficios que los participantes perciben en el LINF como material didáctico principal, encontramos numerosas similitudes con los aportados por otros investigadores (Grilli, 2020; Romero-Oliva *et al.*, 2021; White, 2011). Encuentran en el LINF una fuente de información de gran utilidad para el trabajo diario por el alto grado de motivación que genera entre el alumnado para abordar el estudio de los contenidos curriculares, trabajar la CCL y, en consecuencia, aumentar su rendimiento académico.

Asimismo, las limitaciones, aunque, en menor medida, parecen difícilmente corregibles pues son extrínsecas al propio LINF y se asocian a una problemática muy estudiada en las bibliotecas escolares: el escaso presupuesto para enriquecer sus fondos (Santos-Díaz, 2017); y en el ámbito de los LT, la dotación económica que reciben los centros educativos por el programa de gratuidad de LT donde afloran intereses políticos y económicos (Martínez-Bonafé, 2008). En cuanto a los LT pareciera existir cierta disonancia entre lo que los docentes piensan y lo que hacen. Pese a las limitaciones evidenciadas, pensamos, siguiendo a Molina y Alfaro (2019), que la resistencia al cambio y la cultura de la comodidad es la explicación a que los docentes utilicen un material al que no reconocen calidad.

A pesar de considerar al LT como un recurso que facilita su práctica docente y encontrar en el LINF un recurso cuya implementación requiere de un sobreesfuerzo para el que creen no estar lo suficientemente preparados, piensan que este, por sus características, podría llegar a ser una alternativa al LT. Nos situamos frente a un deseo de cambio que ven como utópico y lejos de la realidad por las dificultades que autores, como Vaillant y Marcelo (2021), plantean al advertir que, si se propone una enseñanza muy diferente a la tradicional, es necesario el apoyo de las instituciones y una formación permanente que minimice el gran esfuerzo que supone para los docentes modificar su cultura profesional. Sin embargo, creemos que el docente actual debe ser coherente con su filosofía educativa adoptando un papel protagonista en el cambio pedagógico (Vega *et al.*, 2020) aprovechando las oportunidades que presenta trabajar desde el tercer espacio educativo para generar entornos de aprendizaje, reconvertir los roles y redistribuir esfuerzos (Romero-Oliva, 2022; Zeichner, 2010).

Aunque los resultados de este estudio se suman al de otras investigaciones que analizan materiales didácticos diferentes al LT y se muestran poco esperanzadores con su frecuencia de uso (Caamaño *et al.*, 2021; Mielgo *et al.*, 2022), hallamos en el LINF una alternativa para que el profesorado innove su metodología y movilice en el alumnado el empleo de estrategias que le ayuden a convertirse en sujetos autónomos procesadores de información (Tabernero *et al.*, 2022). No obstante, somos conscientes de que los resultados obtenidos no pueden extrapolarse a otros contextos, sino que cobran sentido en el ámbito de estudio. Sin embargo, nuestros hallazgos podrían servir de inspiración para explorar otras realidades y verificar si se replican o no.

Para que finalmente sea una alternativa realista al LT y sea clave en la actividad escolar, resulta imprescindible partir de experiencias de innovación educativa que nazcan desde el deseo de afrontar un cambio de paradigma de manera paulatina, una realidad indispensable para hacer frente a los desafíos cognitivos y deontológicos que demanda la actual sociedad de la información. Consideramos que, como línea prospectiva, es

necesario continuar la experiencia de innovación desde una investigación evaluativa, con el fin de indagar de manera longitudinal en la cultura escolar y comprobar si lo que hoy parece un deseo, mañana es una realidad. Unido a esto, sería interesante incluir, en futuras investigaciones, análisis cuantitativos, ampliando la muestra de centros investigados. Esto contribuirá a una mejor comprensión de la realidad objeto de estudio y permitirá obtener conclusiones generalizables.

Referencias

- Alzate, M. V. (1999). El texto escolar como instrumento pedagógico: Partidarios y detractores. *Revista de Ciencias Humanas*, 21, 110-118.
- Angrosino, M. (2012). *Etnografía y observación participante en Investigación Cualitativa*. Morata.
- Baró, M. (2022). Los libros informativos, imprescindibles en la biblioteca escolar. *MÉI: Métodos de Información*, 13(24), 67-90. <https://dx.doi.org/10.5557/IIMEI13-N24-067090>
- Bernal, A. (2016). Cambio cultural en el contexto de la teoría del tercer espacio. En I. Carrillo Flores (Ed.), *Democracia y educación en la formación docente* (pp. 290-295). Servei de Publicacions de la uvic-ucc.
- Berraquero, L., Maya, F. y Escalera, F. J. (2016). La colaboración como condición: la etnografía participativa como oportunidad para la acción. *Revista de dialectología y Tradiciones populares*, 71(1), 49-57. <https://doi.org/10.3989/rdtp.2016.01.001.04>
- Bolívar, A. (2008). *Ciudadanía y competencias básicas*. Fundación Ecoem.
- Caamaño, R. M., Cuenca, D. T., Romero, A. S. y Aguilar, N. L. (2021). Uso de materiales didácticos en la escuela “Galo Plaza Lasso” de Machala: estudio de caso. *Revista Universidad y Sociedad*, 13(2), 318-329.
- Cambra, M. (2003). *Une approche ethnographique de la classe de langue*. Didier.
- Castillo, A. V. y Jiménez, G. (2016). ¿Es adecuado el enfoque de los libros de texto para el desarrollo de la comprensión lectora?: Análisis crítico de materiales de Educación Primaria. *Opción*, 32(7), 437-454.
- Castillo, M. J., Burgos, M. y Godino, J. D. (2022). Elaboración de una guía de análisis de libros de texto de matemáticas basada en la teoría de la idoneidad didáctica. *Educação e Pesquisa*, 47, 1-21. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202248238787esp>
- Cervone, D. y Pervin, L. (2008). *Personalidad. Teoría e investigación*. El manual moderno.
- Dávila, D. y Elovich, S. (2022). Evaluating the Narrative Authenticity of Informational Nonfiction for Children. *The reading teacher*, 75(4), 505-511. <https://doi.org/10.1002/trtr.2078>

- Fabregat, S. (2019). El programa "Proyecto Lingüístico de Centro": una propuesta interdisciplinar de mejora de la competencia comunicativa en los centros escolares de Andalucía. *E-Sedll*, 2, 1-15.
- Fernández-Palop, M. P. y Caballero, P. Á. (2017). El libro de texto como objeto de estudio y recurso didáctico para el aprendizaje: fortalezas y debilidades. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(1), 201-217. <https://doi.org/10.6018/reifop/20.1.229641>
- Fernández-Rufete, A. (2022). *El tratamiento de la comprensión lectora en el marco de la Didáctica de la Lengua y la Literatura. Un estudio descriptivo en centros de Educación Primaria del municipio de Lorca (Región de Murcia)* [Tesis doctoral, Universidad de Murcia].
- Garralón, A. (2013). *Leer y saber. Los libros informativos para niños*. Tarambana Libros.
- Grilli, G. (2020). The New Non-Fiction Picturebook for Children: Mending the Rift between Science and Art. *Libri & Liberi*, 9(1), 75-89. <https://doi.org/10.21066/carcl.libri.2020.1.5>
- Guëmes, R. M. (2001). Algunas investigaciones en torno al uso de los libros de texto en las aulas. *Comunicación y pedagogía: Nuevas tecnologías y recursos didácticos*, 175, 76-83.
- Hartsfield, D. E. (2021). "Not Just for Us Nerds": Examining elementary teachers' perspectives of contemporary children's nonfiction. *International Journal of Research in Education and Science*, 7(1), 1-26. <https://doi.org/10.46328/ijres.1786>
- Hwang, S., Yeo, S. y Son, T. (2021). A comparative analysis of fraction addition and subtraction contents in the mathematics textbooks in the US and South Korea. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 13(4), 511-521. <https://doi.org/10.26822/iejee.2021.208>
- Job, J. y Coleman, M. R. (2016). The importance of reading in earnest: Non-fiction for young children. *Gifted Child Today*, 39(3), 154-163. <https://doi.org/10.1177/1076217516644635>
- Johnsen, E. B. (1996). *Libros de texto en el caleidoscopio. Estudio crítico de la literatura y la investigación sobre los textos escolares*. Pomares-Corredor.
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Morata.
- Martínez-Bonafé, J. (2008). Los libros de texto como práctica discursiva. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación (RASE)*, 1(1), 62-73.
- Mendoza, A. (2003). *Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Prentice Hall.
- Mielgo, I., Seijas, S. y Grande, M. (2022). Revisión sistemática de la literatura: Beneficios de los videojuegos en Educación Primaria. *Innoeduca: international journal of technology and educational innovation*, 8(1), 31-43. <https://doi.org/10.24310/innoeduca.2022.v8i1.11144>

- Ministerio de Educación y Formación Profesional, MEFP. (2020a). *Datos y cifras. Curso escolar 2020-2021*. Secretaría General Técnica.
- Ministerio de Educación y Formación Profesional, MEFP. (2020b). TIMSS 2019. *Estudio Internacional de Tendencias en Matemáticas y Ciencias. Informe español*. Secretaría de Estado de Educación.
- Molina, S. y Alfaro, A. (2019). Ventajas e inconvenientes del uso del libro de texto en las aulas de Educación Primaria. Percepciones y experiencias de docentes de la Región de Murcia. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22(2), 179-197. <https://doi.org/10.6018/reifop.22.2.332021>
- Moss, B. (1991). Children's Nonfiction Trade Books: A Complement to Content Area Texts. *The Reading Teacher*, 45(1), 26-32.
- Murillo, M. (2003). El uso de los libros de texto en la enseñanza secundaria. Lo que los profesores opinan. *Uniciencia*, 20(1), 47-55.
- Onieva, J. L., Maqueda, E., Morales, A. F. y García, M. A. (2021). Estudio neurocientífico sobre el proceso de lectura en estudiantes de educación primaria con libros de texto en papel y digital. *Investigaciones Sobre Lectura*, 16, 1-31. <https://doi.org/10.24310/isl.vi16.13683>
- Pink, S., Horst, H., Postill, J., Hjorth, L., Lewis, T. y Tacchi, J. (2019). *Etnografía digital. Principios y práctica*. Morata.
- Quintero, L. E., Jiménez, F. y Area, M. (2018). Más allá del libro de texto. La gamificación mediada con TIC como alternativa de innovación en Educación Física. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, 34, 343-348.
- Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria. Boletín Oficial del Estado, 52, de 3 de marzo de 2022, 1-109. <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2022-3296>
- Romero-Claudio, C., Florizo, B., Heredia, H. y Romero-Oliva, M. F. (2022). Un viaje a la ciencia: aportaciones de los libros ilustrados de no ficción a un proyecto de innovación pedagógica aeroespacial. En E. Larrañaga y S. Yubero (Comp.), *Promoción lectora y perspectivas socioeducativas de la literatura* (pp. 7-22). Dykinson.
- Romero-Oliva, M. F. (2022). *Identidades docentes y formación de profesorado en Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Peter Lang.
- Romero-Oliva, M. F., Heredia, H., Trigo, E. y Romero-Claudio, C. (2021). Validación de parrilla de contenidos y desarrollo de plataforma digital de libros ilustrados de no ficción. *Tejuelo. Didáctica de la Lengua y la Literatura. Educación*, 34, 143-170. <https://doi.org/10.17398/1988-8430.34.143>
- Romero-Oliva, M. F. y Trigo, E. (2018). Los proyectos lingüísticos de centro: desarrollar la comprensión lectora en áreas no lingüísticas. *Textos de Didáctica de La Lengua y La Literatura*, 79, 51-59.

- Romero-Oliva, M. F., Trigo, E. y Heredia, H. (2021). Libros ilustrados de no ficción y formación de lectores: análisis desde la voz de futuros docentes. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 16(3), 1695-1717. <https://doi.org/10.21723/riaee.v16iesp.3.15306>
- Ruth, S. (2009). What teachers need to know about the “new” nonfiction. *The Reading Teacher*, 63(4), 260-267.
- Sampériz, M., Tabernero, R., Colón, M. J. y Manrique, N. (2020). El libro de no ficción para prelectores. Análisis de las claves de construcción del discurso. *Cuadernos del Centro de Estudios de Diseño y Comunicación*, 124, 73-90. <https://doi.org/10.18682/cdc.vi124.4418>
- Santos-Díaz, I. C. (2017). Desarrollo curricular y recursos educativos en las bibliotecas escolares. *Investigaciones Sobre Lectura*, 7, 36-54. <https://doi.org/10.37132/isl.v0i7.196>
- Suárez, M. (2019). Libro de texto, práctica educativa y competencia comunicativa. *Polyphonía. Revista de Educación Inclusiva*, 3(1), 26-45.
- Tabernero, R., Colón, M. J., Sampériz, M. y Campos, I. O. (2022). Promoción de la lectura en la sociedad digital. El book-trailer del libro ilustrado de no ficción como epitexto virtual en la definición de un nuevo discurso. *Profesional de la información*, 31(2), 1-17. <https://doi.org/10.3145/epi.2022.mar.13>
- Travé, G., Pozuelos, F. J. y Cañal, P. (2013). Análisis de materiales curriculares y práctica docente. *Cuadernos de Pedagogía*, 432, 51-53.
- Trigo, E., Heredia, H. y Romero-Oliva, M. F. (2021). El Proyecto Lingüístico de Centro en la formación de docentes: desarrollar la lectura en áreas no lingüísticas. *Holos*, 2(37), 1-20. <https://doi.org/10.15628/holos.2021.12096>
- Vaillant, D. y Marcelo, C. (2021). Formación inicial del profesorado: modelo actual y llaves para el cambio. *Reice. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 19(4), 55-69. <https://doi.org/10.15366/reice2021.19.4.003>
- Vega, C. A., Castro, A. Z., Erazo, J. C. y García, D. G. (2020). Retos de docentes en la enseñanza de Lengua y Literatura en tiempos de pandemia. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía*, 5(5), 200-231. <https://doi.org/10.35381/r.k.v5i5.1040>
- White, L. (2011). The place of non-fiction texts in today's primary school. *Synergy*, 9(1), s/p.
- Young, T. A., Moss, B. y Cornwell, L. (2007). The classroom library: A place for nonfiction, nonfiction in its place. *Reading Horizons*, 48(3), 1-18.
- Zárete, A. (2019). Habilidades de lectura crítica en los libros de texto de educación secundaria. *Signos. Estudios de lingüística*, 52(99), 181-206. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342019000100181>

Zeichner, K. (2010). Nuevas epistemologías en formación del profesorado. Repensando las conexiones entre las asignaturas del campus y las experiencias de prácticas en la formación del profesorado en la universidad. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68(24.2), 123-149.

Anexo.

Modelo de consentimiento informado facilitado a los participantes

Título del estudio:

El libro ilustrado de no ficción como alternativa educativa al libro de texto, ¿deseo o realidad?

Usted ha sido invitado a participar en un estudio de investigación. Antes de que decida participar en dicho estudio, por favor, lea este consentimiento cuidadosamente.

Este trabajo persigue analizar el papel que juega el libro ilustrado de no ficción frente al libro de texto desde las voces de los participantes en una experiencia de innovación basada en la implementación de libros ilustrados de no ficción en Educación Primaria. Más concretamente, se trata de conocer la percepción que tienen agentes internos al centro —tutores y equipo directivo— y agentes externos a este —investigadores participantes y asesor del Centro del Profesorado de Jerez de la Frontera— con respecto a la utilización de los libros ilustrados de no ficción en la etapa de Educación Primaria y su posible alternativa a los libros de texto. El estudio será realizado en el marco del proyecto I+D+i PID2021-126392OB-I00 "Lecturas no ficcionales para la integración de ciudadanas y ciudadanos críticos en el nuevo ecosistema cultural", cuya investigadora principal es Rosa Tabernero Sala, de la Universidad de Zaragoza.

En todo momento se guardará estricta confidencialidad sobre los datos obtenidos y se mantendrá siempre el anonimato en la redacción del artículo. Si usted se compromete a colaborar con nosotros, deberá participar en una entrevista compuesta por 3 dimensiones y 15 preguntas que será grabada. La duración será de 30 minutos aproximadamente. Una vez transcrita la entrevista, se le enviará la transcripción para comprobar si está de acuerdo o si le parece oportuno realizar alguna modificación. Aun así, puede decidir abandonar el estudio en el momento que lo desee.

Consentimiento informado y compromiso:

Yo, _____ como persona involucrada en esta investigación, acepto de manera voluntaria que se me incluya como participante en el trabajo "El libro ilustrado de no ficción como alternativa educativa al libro de texto ¿deseo o realidad?", tras haber conocido y comprendido en su totalidad la información e implicaciones de este.

Nombre y firma de los investigadores:

Nombre y firma de la persona que actúa como participante:

Fuente: elaboración propia.